



Revista

PERcursos Linguísticos

Volume 8

Edição N. 18

Ano 2018/01

PPGEL- UFES

PERcursos Linguísticos

VITÓRIA
2018 / 01

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

PERcursos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 8, n. 18 (2018)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: UFES, 2011-

Semestral.

ISSN: 2236-2592

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

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

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

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – Goiabeiras

CEP 29075-910

Vitória – ES

Tel: 027 4009-280

PERcursos Linguísticos

Esta revista é um periódico semestral.

Reitoria

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitor: Ethel Leonor Noia Maciel

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Júnior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Ricardo Corrêa de Araújo

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Alexsandro Rodrigues Meireles

Programa de Pós-Graduação em Linguística Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenador: Luciano Novaes Vidon

Coordenador Adjunto: Gesieny Laurett Neves Damasceno

EQUIPE EDITORIAL

Patrick Rezende (Editor-gerente)

Guilherme Brambila

Mônica Smirdele

Micheline Tomazi

CONSELHO EDITORIAL

Conselho Editorial

Doutora Isadora Machado, UFBA

Profª Drª Lorena Santana Gonçalves

Professor Doutor Pedro Henrique Lima Praxedes Filho, Universidade Estadual do Ceará - UECE

Profa. Dra. Adriana Nascimento Bodolay, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Doutora Mayelli Caldas de Castro, IFES - Instituto Federal do Espírito Santo, Brasil

Dra Sandra Mara Moraes Lima, UNIFESP UFES PUC-SP, Brasil

Profa. Dra. Tatiany Pertel Sabaini Dalben, UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

Profª Drª Vanda Elias

Paula Tatiana Silva-Antunes, Universidade Federal do Acre, Brasil

Dr. Mário Acrisio Alves Junior, UFES

Profa. Dra. Luciana Moraes Barcelos, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

Doutora Losana Hada de Oliveira Prado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Brasil

Iara Mikal Holland Olizaroski Iara Mikal Holland Olizaroski, Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste)

Profª Drª Cláudia Kawachi, Universidade Federal do Espírito Santo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Gustavo Ximenes Cunha, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil
DR Rony Petterson Gomes do Vale, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Dr. Daniel Mello Ferraz, USP
Sra. Aluiza Alves de Araújo, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil
Prof. Dr Jader Martins Rodrigues Junior, Universidade Federal do Ceará
Doutora Mayara Oliveira Nogueira, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
Profa. Dra. Michele Freire Schiffler, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
Roberto Perobelli Oliveira, Universidade Federal do Espírito Santo
Profª Drª Lillian V. F. dePaula, UFES, Brasil
Doutora Renata Martins Amaral, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)
sra Junia Mattos Zaidan, UFES, Brasil
Dra. Daniervelin Renata Marques Pereira, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Doutor Alexandre Antônio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira Instituto de Humanidade e Letras, Campus de Malês, Brasil
Bernardo Limberger, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Doutor Bruno Deusdará, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Doutora Kyria Rebeca Finardi, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
Profa Dra Rita Maria Ribeiro Bessa, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
Karylleila Santos Andrade, Universidade Federal do Tocantins, Brasil
Júlio Araújo, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Profª Drª Maria da Penha Pereira Lins, UFES
Prof. Dr. Rivaldo Capistrano Júnior, UFES
Prof. Dr. Luís Fernando Bulhões Figueira
Profª Drª Virgínia Beatriz Baesse Abrahão, UFES
Micheline Mattedi Tomazi, UFES, Brasil
Profª Drª Marta Scherre, UNB/UFES
Profª Drª Marina Célia Mendonça, UNESP
Profª Drª Maria Silvia Cintra Martins, UFSCAR
Profª Drª Janice Helena Chaves Marinho, UFMG
Prof Dr José Augusto Carvalho, UFES
Prof Dr José Olímpio de Magalhães, FALE/UFMG
Profª Drª Júlia Maria da Costa de Almeida, UFES
Profº Drº Juscelino Pernambuco, UNESP/UNIFRAN
Profª Drª Lilian Coutinho Yacovenco, UFES
Prof Dr Luciano Novaes Vidon, UFES
Profº Drº Luiz Antonio Ferreira, PUC/SP
Profª Drª Maria Flavia de Figueiredo, UNIFRAN
Profª Drª Maria Luiza Braga, UFRJ
Alexsandro Rodrigues Meireles, UFES, Brasil
Ana Cristina Carmelino, Universidade Federal de São Paulo, Brasil
Profª Drª Edenize Ponzos Peres, UFES
Profª Drª Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento, UNESP
Profª Drª Fernanda Mussalim, UFU
Profª Drª Hilda de Oliveira Olímpio, UFES
Lúcia Helena Peyroton da Rocha, UFES, Brasil

INDEXAÇÃO

A PERcursos Linguísticos está indexada em:

DOAJ, LATINDEX, Diadorim, JOURNALSEEKER, SUMÁRIOS.ORG, Journals4free, SHE
RPA/RoMEO, Google Scholar, LIVRE, WorldCat.org, EZB-Elektronische
Zeitschriftenbibliothek, WZB, ERIHplus, CIRC, CCG / IBT - UNAM, Vêrsila-Biblioteca
Digital, REDIB, SEER, ZDB, JURN, Periódico.Capes, The Linguist List

SUMÁRIO

EXPEDIENTE	1-7
APRESENTAÇÃO	8-11
Patrick Rezende e Guilherme Brambila	
Uma conversa com Kanavillil Rajagopalan: fascismo, transformação social e o trabalho a partir da linguagem como práxis	12-22
Junia Mattos Zaidan e Kanavillil Rajagopalan	
PERSPECTIVA DIALÓGICA DE ENSINO NO APRENDIZADO DO PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS E AS CONSTITUIÇÕES DE ETHOS	23-38
Rita de Cássia Souto Maior, Márcia Vanessa dos Santos Souza	
ICONICIDADE EM SENTENÇAS TRANSITIVAS DIRETAS DA LIBRAS: UMA MOTIVAÇÃO FORMAL E CONCEPTUAL	39-57
Daiana Amaral Jeremias	
O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:UM DESTAQUE DISCURSIVO PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA	58-74
Ester Maria Figueiredo Souza, Rayana Thyara Lima Rêgo	
O TRABALHO COM A LÍNGUA COMO AÇÃO DOCENTE CRÍTICA, REFLEXIVA E SOCIAL	75-91
Cleide Inês Wittke	
UMA SEMÂNTICA DO HOMEM QUE FALA, OUVE, ESCREVE E LÊ EM SALA DE AULA: A ENUNCIÇÃO BENVENISTIANA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL	92-112
Giovane Fernandes Oliveira	
CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: NARRATIVAS DE UM ALUNO AFRICANO VINCULADO AO PROGRAMA ESTUDANTE CONVÊNIO-GRADUAÇÃO (PEC-G)	113-129
Cícero Gabriel dos Santos	
TRANSFORMAÇÕES DISCURSIVAS NO CONTEXTO DIGITAL: ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA DO GÊNERO MEME	130-152
Rafael Seixas de Amoêdo, Neiva Maria Machado Soares	
História da tradução bíblica brasileira: o lugar da “Nova Tradução na Linguagem de Hoje”	153-167
Francinaldo de Souza Lima	
UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DO ESQUETE ENCONTRO	168-184
Éderson de Oliveira Cabral, Vera Lúcia Pires	
“SOU SURDA, MAS...”: CONSTRUÇÃO DISCURSIVA E INSCRIÇÃO DO SUJEITO SURDO NA ESCRITA DE SI.	185- 200
Miriam Ramos dos Santos, Sandro Braga	
O GERENCIAMENTO DE VOZES EM ARTIGOS DE OPINIÃO PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS VERBAIS	201-216
Francieli Matzenbacher Pinton, Cleiton Reisdorfer Silva, Claridiane Camargo Stefanello	
LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISES DE ABORDAGENS DIDÁTICAS DA LEITURA E AÇÃO DOCENTE	217-227
Renata Aparecida dos Santos, Rosani Muniz Marlow	
EFEITOS DE SENTIDOS NO DISCURSO MUDIÁTICO: APOSENTADORIA E TRABALHO	228-243
Juliana Lima Araújo	
Um estudo sobre a oralidade no livro didático de Língua Portuguesa	244-260
Gil Roberto Costa Negreiros, Luane Guerra Vitorino	
A FIGURA FEMININA NOS FILMES DISNEY: PRÁTICA DE REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA	261-271
Patricia Veronica Moreira, Jean Cristtus Portela	
Espelho, espelho meu: concepções de linguagem e ensino de gramática/análise linguística no ensino médio	272-291
Maria Dolores Martins de Araújo, Sinval Martins de Sousa Filho, Lucielena Mendonça de Lima	
POLÍTICA EDITORIAL	292-295

APRESENTAÇÃO

É com grande prazer que publicamos mais uma edição da *Revista PERcursos Linguísticos*. Com ela, continuamos as trocas e a divulgação de pesquisas de diversas áreas do campo da linguagem. Acreditamos também que a PERcursos Linguísticos continua contribuindo para a excelência do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL-UFES).

O presente número apresenta uma compilação de 16 artigos de autoria de pesquisadores de diferentes instituições brasileiras de ensino e uma entrevista.

Temos a grande honra de apresentar como primeiro trabalho deste volume uma entrevista realizada por Junia Zaidan com Kanavillil Rajagopalan. O conceituado linguista reflete sobre as questões relacionadas à linguagem e a situação político-social enfrentadas na América Latina no contexto atual, partindo de perspectivas marcadas pelos Estudos Culturais e Estudos Pós-Coloniais.

O segundo trabalho é de Rita de Cássia Souto Maior e Márcia Vanessa dos Santos Souza e tem como pressupostos teóricos os trabalhos de Bakhtin, Maingueneau e Amossy. As autoras apresentam uma perspectiva de ensino de português para estrangeiros que está pautada no dialogismo bakhtiniano e analisam a construção do *ethos* nesse contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

O trabalho “Iconicidade em sentenças transitivas diretas da Libras: uma motivação forma e conceptual”, de Diana Amaral Jeremias, apresenta uma análise da natureza icônica de sentenças transitivas na língua de sinais brasileiras.

O artigo “O livro didático de língua portuguesa: um destaque discursivo para o ensino de gramática”, das autoras Ester Maria Figueiredo de Souza e Rayana Ladeia, toma como objeto a análise de atividades propostas para o ensino de gramática no livro didático *Português: linguagens*, de William Cereja e Thereza Magalhães.

O quinto trabalho que compõe o volume é de Cleide Inês Witke e analisa a questão dos currículos dos cursos de Letras, refletindo sobre caminhos que possam viabilizar o exercício contínuo de um professor pesquisador.

O artigo de Giovane Fernandes de Oliveira objetiva delinear o estado da arte, no contexto nacional, do campo de estudos atuais que tomam como objeto as práticas de linguagem em contextos pedagógicos por meio da Teoria da Enunciação, do linguista francês Benveniste.

O sétimo trabalho deste volume é de autoria de Cícero Gabriel dos Santos, no qual o autor estabelece um conjunto de interpretações referentes à construção da identidade social de um estudante africano vinculado ao Programa de Estudantes Convênio-Graduação.

O trabalho “Transformações discursivas no contexto digital: análise multissemiótica do gênero meme” é de Rafael Amôedo e Neiva Maria Soares. Este artigo traz um *corpus* muito atual, o gênero *meme*, para ser analisado por meio dos pressupostos teóricos a Teoria Semiótica Social da Multimodalidade e a ADC faircloughiana.

Por meio de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, o trabalho “História da tradução bíblica brasileira: o lugar ‘Nova Tradução na Linguagem de Hoje’”, de Francinaldo de Souza Lima, objetiva discutir a relevância da Nova Tradução na linguagem de hoje da Bíblia no contexto nacional da tradução bíblica.

Em “Uma análise semiolinguística do esquete encontro”, os autores Éderson de Oliveira Cabral e Vera Lúcia Pires analisam, lastreado nos pressupostos teóricos de Bakhtin e seu Círculo e Patrick Charaudeau, um esquete do coletivo *Porta dos Fundos*.

O décimo primeiro trabalho deste volume é de Miriam Ramos dos Santos e Sandro Braga. O artigo “‘Sou surda, mas...’: construção discursiva e inscrição do sujeito surdo na escrita de si” tem como *corpus* a obra de Vanessa Vidal, *A verdadeira beleza: uma história de superação*, e analisa a inscrição e construção do sujeito surdo na escrita autobiográfica em língua portuguesa.

O artigo “O gerenciamento de vozes em artigos de opinião produzidos por alunos do ensino fundamental: uma análise dos processos verbais”, de

Francieli Matzenbacher Pinton, Cleiton Reisdorfer Silva, Claridiane Camargo Stefanello, que tem como aporte teórico os conceitos da Linguística sistêmico-funcional, analisa o emprego de verbos que realizam processos verbais em artigos de opinião produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

No trabalho “Livro didático: análises de abordagens didáticas da leitura e ação docente”, as autoras Renata Aparecida dos Santos e Rosani Muniz Marlow analisam o volume 2 de uma coleção de livros didáticos para o Ensino Médio.

O trabalho “Efeitos de sentidos no discurso midiático: aposentadoria e trabalho”, de Juliana Lima Araújo, analisa os efeitos de sentidos de aposentadoria produzidos no discurso midiático em matéria da Revista Veja.

Ancorados em uma concepção interacionista de linguagem, Gil Roberto Costa Negreiros e Luane Guerra Vitorino analisam o tratamento da oralidade em um livro didático de Língua Portuguesa.

O artigo “A figura feminina nos filmes Disney: prática de representação identitária”, de Patricia Moreira e Jean Portela. O artigo objetivou caracterizar a prática de representação identitária da figura feminina nos filmes Disney, buscando estabelecer a relação entre a forma de vida feminina que circunscreve a nossa sociedade atual e a construção das personagens.

O último trabalho que compõe este volume é “Espelho, espelho meu: concepções de linguagem e ensino de gramática/análise linguística no ensino médio”, de Maria Dolores Martins de Araújo, Sinval Martins de Sousa Filho e Lucielena Mendonça de Lima, objetivou analisar as concepções de linguagem que norteiam a prática de professores do Ensino Médio, sobretudo no que se refere ao ensino de gramática/análise linguística.

Esperamos que os trabalhos presentes neste volume possam contribuir na ampliação de nossos conhecimentos e possibilitem maiores reflexões nos estudos da linguagem. Desejamos que novos desdobramentos surjam a partir das pesquisas aqui apresentadas.

Agradecemos aos autores e avaliadores pela colaboração na composição de mais um volume da revista PERcursos Linguísticos.

Boa leitura!

Vitória (ES), 15 de julho de 2017

Patrick Rezende
Guilherme Brambila

UMA CONVERSA COM KANAVILLIL RAJAGOPALAN: FASCISMO, TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E O TRABALHO A PARTIR DA LINGUAGEM COMO *PRAXIS*

Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan¹

O Professor Rajagopalan nos encontra no corredor de um dos prédios que abriga os cursos de Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. É o segundo dia do IV Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (CONEL) e o interrompemos em uma das sessões coordenadas a que assiste para gravarmos nossa entrevista. Seu interesse em se inteirar das pesquisas e temas discutidos no congresso, bem como do posicionamento dos pesquisadores locais sobre os desdobramentos da crise política desde 2014 conduz nossa conversa enquanto caminhamos pelo *campus* de Goiabeiras, rumo à sede do sindicato dos docentes, onde gravaremos a entrevista. Nesse trajeto de poucos minutos, seus comentários e perguntas dão a ver uma preocupação que consideramos paradigmática de seu percurso acadêmico, com notório lastro em toda sua produção: a relação inalienável entre a ciência linguística e a sociedade. Os desafios atualmente impostos à classe trabalhadora pelos movimentos contrarrevolucionários na América Latina, com seus correlatos regressivos em diversas partes do mundo nos instigam nesse diálogo com um linguista de expressivo trânsito entre diversas áreas de estudo e cuja perspectiva sobre a linguagem e a sociedade é notadamente marcada pelos Estudos Pós-Coloniais e Estudos Culturais, campos que, se por um lado, nos deixam como legado possíveis trilhas para a superação do eurocentrismo e do epistemicídio dele resultante, precisam ademais ser analisados em face de seus limites em relação às alegadas lacunas do marxismo para nossa compreensão e transformação da sociedade contemporânea.

JZ: Considerando sua trajetória e seu trânsito por diversos campos, como a Linguística, a Linguística Aplicada, a Filosofia, a Educação, poderia comentar sobre o que temos vivido no mundo hoje e a possibilidade de análise da sociedade a partir do problema da linguagem? O contexto inclui o ressurgimento e fortalecimento do fascismo, crises migratórias, a erosão das democracias dos governos progressistas da América Latina, o acirramento do discurso de ódio de várias formas, em vários níveis e atingindo diversos grupos sociais. Registrem-se casos recentes, como a agressão a Judith Butler e Wendy

¹ Para o Observatório de Tradução, concedida à Professora Junia Mattos Zaidan, em novembro de 2017 (CONEL - UFES). O vídeo da entrevista está disponível em www.observatoriodetraducao.ufes.br.

Brown, no aeroporto de Congonhas, em São Paulo; o espaço que supremacistas brancos têm ganhado nos Estados Unidos; a execução de líderes políticos ligados às causas populares; o extermínio da juventude negra, entre outros eventos.

KR: Minha trajetória se deu aos trancos e barrancos. Você sabe que eu comecei na Índia. Quando terminei a graduação não tinha a menor ideia de que entraria na academia e fui estudar desenho. Sou formado em Propaganda e Publicidade. Trabalhei em agência de publicidade, depois fui cartunista, jornalista, ou seja, como bom indiano “pastei” na vida. Foi um caminho tortuoso, mas interessante em relação à linguagem. A língua é muito mais uma questão política do que linguística, na Índia. Sempre foi e sempre será assim. A Índia se dividiu entre Índia e Paquistão como desdobramento de questões religiosas, mas também linguísticas. O Paquistão, por exemplo, declarou o urdu como língua nacional, já a Índia teve que encarar logo o multilinguismo, seriamente, então a língua nacional da Índia se resume a uma política de três línguas: todas as crianças são obrigadas, pra completar o estágio de alfabetização, a aprender a ler e escrever três escritas diferentes. Todos os indianos sabem disso. Os indianos que foram alfabetizados falam, no mínimo, três línguas. O analfabetismo é gigantesco na Índia, até hoje, mas todos os que foram alfabetizados falam pelo menos três línguas, entre elas o inglês, em vários graus de proficiência. Então, a língua enquanto questão política sempre esteve presente no meu imaginário, por isso, para determinar as respostas às perguntas que você levanta, hoje, esta situação no mundo, com tanto ódio, o ressurgimento do purismo, eu acho imensamente lamentável. Todos nós concordamos com isso, mas o que me assusta é que parece que as memórias da 2ª Guerra já estão atrás, 50, 60, 70 anos. As pessoas esqueceram tudo. Nós estamos voltando à barbárie daquele tempo. Olha só o que está acontecendo nos Estados Unidos, com Donald Trump. Você falou da supremacia branca. Em relação ao ataque brutal em Charlottesville, o Trump declara que há culpa dos dois lados. Não é isso, gente. Diante de Deus e do diabo, não há escolha. Não se pode dizer que os dois lados estejam fazendo barbárie igual! Não! Deus é Deus e o diabo é o diabo! Não pode misturar essas coisas! Ou seja, nessa política de titubear e relativizar todos os dois lados têm os seus pecados. É uma forma de contornar isso. Contornar o quê? Contornar o ressurgimento do racismo e o ódio geral pelas minorias, pelos estrangeiros. Tudo isso está voltando. O ódio contra estrangeiro agora está colocado como ódio de refugiados, ódio do outro. Coitados dos mexicanos que estão sofrendo as consequências nos Estados Unidos. Eles viraram os vilões latinos e estrangeiros. Não podemos nos calar. Enquanto a gente tiver força de respirar, a gente tem que botar a boca no trombone e gritar.

JZ: Sua atuação como intelectual sempre esteve comprometida em denunciar e enclausuramento da linguística enquanto campo teórico, denunciar a negligência das questões da sociedade pela pragmática linguística. Gostaria de relacionar esse seu incômodo que descrevi com a proposta de uma Linguística Aplicada Crítica. Suas principais obras que também apontam para a noção de “crítico” são “A Linguística que nos faz falhar”, de 2004 e “Por uma Linguística Crítica”, de 2003. A partir de Alastair Pennycook (2001), a Linguística Aplicada Crítica se define com base em princípios diretamente ligados à escola de Frankfurt e ao marxismo. Posso argumentar que há um afastamento da Linguística Aplicada Crítica deste conjunto teórico ao ponto de estarmos testemunhando a comoditização do ‘crítico’?

KR: Você fez uma pergunta ótima! Colocou o dedo na ferida! Eu também sou grande admirador daquele livro do Alastair Pennycook (*Critical Applied Linguistics: a critical introduction*, 2001). Alastair teve um embate com Norman Fairclough sobre o que é ser ‘crítico’. O que Alastair está dizendo é que, se você adotar uma postura crítica, você não pode partir do ponto de vista de que, ao fazê-lo, por si, está num lugar privilegiado. Uma postura crítica se resume nessa ideia de que eu posso estar errado, mas até que você me convença que eu estou errado, eu vou defender esta minha posição. Essa é a postura mais saudável. Eu concordo em número, gênero e grau com Alastair sobre isso. Agora, você mencionou a escola de Frankfurt. Um grande herói pra mim foi o Horkheimer, naquele ensaio sobre uma teoria crítica e uma teoria tradicional. Vou tentar descrever brevemente: ele disse, olha, o que é uma teoria tradicional? Para construir uma teoria tradicional você olha para o mundo, apanha os dados, coloca todos os dados enfileirados para produzir proposições, constatações. Em seguida, você amarra essas constatações e tira conclusões. É a teoria perfeita dentro da perspectiva tradicional, que obedece à lógica do silogismo: a primeira premissa, a segunda premissa, logo, a conclusão, ponto final. Fechou. Quanto mais você amarra essas proposições, mais robusta é sua teoria. Para construir uma teoria crítica, Horkheimer diz, você olha para o mundo, verifica uma série de iniquidades, uma série de crueldades. Tem gente usufruindo de tudo e tem gente à margem. O teórico crítico faz apenas uma observação da ordem existencial. Ele diz pra ele mesmo e para o mundo: “As coisas não precisavam ser assim! As coisas não precisavam ser assim!” Se tiver essa consciência, você está tomando uma postura crítica. Não é estar interessado em organizar o mundo, em explicá-lo. É fazer algo pelas pessoas que não têm voz, nem vez, e estão sendo perseguidas, trucidadas, nesse exato momento. O que você está fazendo em prol dessas pessoas?

JZ: Em publicação recente, Claudiana Nogueira e Dina Ferreira (2016) referem-se ao seu trabalho e à sua voz como uma ‘voz do sul’, ou seja, como alguém que contribui para a construção de epistemologias do sul. Falando sobre essa ligação do teórico, do analista, do estudioso com a vida social, a questão que levanto é: o modo como as abordagens críticas dentro da Linguística, dentro da Linguística Aplicada, dos Estudos Culturais, da Sociologia, da Antropologia, dentro dos diversos campos que têm tomado certas bandeiras ou subsidiado discussões a partir de grupos sociais minoritizados, têm ocasionado a inviabilização de uma luta coletiva devido à diluição da força, à diluição da potência para a luta por mudança social, que acaba se concentrando nas políticas de identidade relacionadas às questões étnico-raciais, às questões de sexualidade, às questões de gênero, em detrimento da luta contra a pobreza e da questão de classe?

KR: É uma pergunta interessante. Eu acho que a luta de classes definida economicamente foi o grande grito de guerra do marxismo clássico. Naquele tempo isso era extremamente importante. Passado esse tempo, não estamos vivendo somente essas lutas. As sociedades estão presenciando lutas, que não são meramente econômicas, muito embora muitas delas também acabem tendo impacto econômico direto. A luta está sendo travada em várias frentes, seja no campo da sexualidade, de gênero, raça, país de origem, cor da pele, entre outras. Não se pode negligenciar ou privilegiar uma luta. O pensador crítico tem que se conscientizar de que em várias frentes as pessoas estão sendo marginalizadas. Então, se é para levantar uma bandeira você tem que ter essa consciência plena de que essa bandeira tem que olhar para todos os marginalizados, entendeu? Todos, seja qual for o motivo.

JZ: Qual é a chance, a partir dessa pulverização, de construirmos um novo modo de vida que supere a lógica capitalista, que é de fato a grande lama, o fundo de poço no qual estamos todas e todos? O biopoder (as relações de poder) que sustenta o capitalismo (relações de produção) não se vale do discurso das alteridades enquanto fluxos domesticáveis, para obliterar a luta de classes e assim neutralizar a potência da luta contra a pobreza?

KR: Neste exato momento, eu acho que nós estamos na defensiva, não tenho como contestar isso. Eu acho que nós temos que lutar pela nossa própria sobrevivência porque quem está com a faca e o queijo na mão é o capitalismo internacional. Isso está espalhado em todos os lugares, alinhado à extrema direita, ao nacionalismo e a todo tipo de postura política repugnante. Estão andando de mãos dadas, conspirando contra tudo. Então, nesse exato momento, a nossa única chance é garantir a nossa sobrevivência e preparar as lutas que virão,

espero eu. Eu não sei se vou estar vivo para presenciar isso. O que a gente não pode fazer nesse momento é entrar em total desespero e dizer que está tudo perdido. Se a gente achar isso, está perdido mesmo.

JZ: Você faz uma releitura de Austin que produz um distanciamento da consagrada leitura searleana e griceana, o que tem grande relevância para a Pragmática. No Brasil, a Pragmática recentemente fez um aceno no sentido de se organizar mais, de promover o intercâmbio entre pesquisadores através da fundação da Associação Brasileira de Pragmática, em 2014, por iniciativa da professora Helena Godoy, em Curitiba, juntamente com Daniel Silva e outros colegas muito importantes para a nossa área. Como você entende a consolidação do que tem chamado ‘Nova Pragmática’, há cerca de sete anos da publicação do *Nova pragmática: faces e feições de um fazer*, seguido da coletânea *Nova pragmática: modo de fazer*, organizada por pesquisadores, cujo percurso intelectual se deu em interlocução com sua visada sociológica deste campo. Além da afirmação da natureza inerentemente ética e política da Pragmática, o estabelecimento da Nova Pragmática também tem sido descrito como um gesto, um performativo, talvez eu poderia dizer um gesto descolonial, uma afirmação das vozes do sul, da América Latina, uma política contra o epistemicídio promovido pelo discurso hegemônico da ciência, da filosofia, notadamente marcados pela perspectiva eurocêntrica que a pragmática linguística reforça, certo? Temos como dizer que se consolida essa Nova Pragmática?

KR: Eu tenho esperança que sim. Você citou alguns nomes que me são muito caros: Claudiana Nogueira, Dina Ferreira, Daniel Silva, Joana Plaza e tanta gente jovem que está trabalhando com a perspectiva que chamo ‘sulista’ mesmo. Isso me dá muita esperança. Eu acho que essa guinada sulista da pragmática é a conscientização em relação ao caráter político da linguagem, entende? Eu me lembro do ano que passei lá nos Estados Unidos, em contato com John Searle. Minha maior divergência com o Searle era exatamente o fato de ele se esquivar de qualquer questão humana. Como filósofo, ele era completamente comprometido com essa ideia de ciência pura. Eu comecei a ter bronca dessa palavra, ‘teoria’. A gente não precisa de teoria. A gente tem que fazer práxis mesmo, práxis é muito mais importante que teoria. Eu acho que teoria não é pré-condição para a práxis. Teoria é o fim das coisas. Se alguma coisa que a gente conseguir fazer for teorizável é lucro, mas isso não é pré-condição, entendeu? A vida é muito mais uma questão de práxis do que de teorização. Isso é uma inversão completa de valores.

JZ: Uma questão que o professor Patrick Rezende sugeriu que lembrássemos, tendo em mente as jovens pesquisadoras e pesquisadores que podem estar lendo esta entrevista, é que a Pragmática emerge, no final dos anos 70, como um movimento contracorrente, uma vez que se posicionava, até certo ponto, em oposição às descrições linguísticas, que não consideravam o contexto. Na atualidade a Pragmática parece ter criado posturas metodológicas bem delineadas e assumido uma postura hegemônica dentro dos estudos da linguagem. Esse problema aponta justamente para essa pragmática a que você resiste, que você tenta ressignificar e propor que seja ‘nova’. Por que um campo que era considerado o “*underground*”, a cesta de lixo da linguística torna-se hegemônico e alinhado ao discurso epistemicida?

KR: Infelizmente, a forma como a gente leva a academia no Brasil e no mundo é assim mesmo. A gente quer criar impérios, feudos. Eu acho que essa criação dos feudos é o fim do espírito acadêmico. A academia tem que lutar contra isso, entendeu? Toda vez que eu sinto a emergência de feudos, a minha tendência é essa: sai de baixo, eu não quero mais. Eu acredito muito mesmo que o espaço acadêmico tem que ser de liberdade, de pensar, sem medo de agredir, sem ficar dentro da teoria. A teoria cega mais do que ajuda a enxergar. A raiz da palavra ‘teoria’ inscreve a ideia de ver, enxergar, iluminar? Mas, na verdade, a teoria cega mais do que qualquer outra coisa.

JZ: Dentre muitas das epistemologias europeias que promoveram epistemicídios gerais no sul do mundo está o conceito de língua. Em muitos dos seus textos você problematiza o conceito de língua e fala das implicações dessa problematização. Você argumenta sobre a possibilidade de, livrando-nos de conceitos herméticos e puristas de língua, podermos abrir caminhos para superar a nossa própria condição de subalternidade, por exemplo. Você reiteradamente argumenta que a língua não é uma entidade ontológica, mas política, e que precisa ser pensada a partir de sua inscrição no hibridismo e um hibridismo de partida e não como um hibridismo supostamente consequente da mobilidade geográfica. Nossa leitura de sua obra nos insta a duvidar da ideia de um hibridismo como um acidente de percurso que fez com que se hibridizassem as línguas. Diante do que temos testemunhado ultimamente no Brasil e no mundo, você diria que temos vivenciado um fracasso coletivo, enquanto linguistas, linguistas aplicadas (os), filósofas (os) da linguagem, um fracasso em reconceituar a linguagem, já que a violência crescente em todos os âmbitos da vida social se constrói na/pela da linguagem? Temos fracassado nessa reconceituação, nessa reformulação da língua?

KR: Eu não sei se é fracasso. Eu acho que o nosso recado ainda não chegou aonde deveria chegar. A grande massa ainda é atraída pela ideia de “pureza”. Veja bem, o linguista Christopher Hutton escreveu um livro fantástico sobre a linguística moderna, intitulado *Theory and the Third Reich: Mother-tongue, Fascism, Race and the Science of Language* (1999). Ele recupera esta discussão, mostrando como o Terceiro Reich foi exatamente o supra-sumo do pensamento linguístico que começou no século XIX. O século XIX foi interessante porque foi o século que conseguiu fundir uma série de conceitos que estavam lá desde os séculos anteriores, mas, no século XIX, juntaram tudo, a ideia de nação, pátria, país, língua. Cada país tem que ter uma língua, cada povo tem que ter uma língua, cada povo tem que ter um Estado. Até hoje, o impacto disso é muito grande. A gente acha que se não tiver uma língua, que se o nosso Estado não tiver uma língua, tem alguma coisa errada. Eu me lembro quando comecei, no início da década de 60, a frequentar aulas de Linguística na Universidade de Delhi, na Índia. Eu achei tudo muito estranho. A primeira coisa que estranhei foi a afirmação do Noam Chomsky, no *Syntactic Structures* (1957), livro recém-saído do forno. Ele dizia que a teoria linguística dizia respeito ao falante nativo da língua. Pensei, “eu tô errado nessa... eu não pertencço a esse exemplo!” Eu fui criado falando três ou quatro línguas. Então, qual é a minha língua materna? Na Índia, quando a gente escolhe a língua materna, a gente está fazendo uma opção política. Por exemplo, eu tinha língua materna e língua paterna, língua “caserna”, língua “da mesa” porque meus pais falavam idiomas diferentes. Entre si, eles falavam inglês a maior parte do tempo. E isso não era considerado algo esquisito. Quando li o Chomsky pela primeira vez, pensei: eu estou ficando esquisito, não? Mas, hoje em dia, as estatísticas da Unesco mostram que, no mundo inteiro, há mais multilíngues do que monolíngues. No continente da África inteiro você encontra pessoas falando três ou quatro línguas. Na Ásia também. Então, essa invenção, essa língua que a gente fala é uma invenção europeia.

JZ: É justamente o mito de monolinguismo que faz com que muitas vezes, no Brasil a gente dê mais atenção à língua oficial, em detrimento das outras línguas, já que o português não é a nossa única língua. Na Linguística Aplicada, especificamente, muita atenção tem sido dada à língua estrangeira que se aprende na escola ou que se ensina nos cursinhos particulares. Se examinarmos os anais ou o caderno de resumos do nosso último congresso da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), realizado no Rio de Janeiro em julho de 2017, notamos que uma porcentagem muito grande das(os) brasileiras (os) estuda questões relacionadas ao inglês. As pesquisas concentram-se, majoritariamente, na língua inglesa e no ensino do inglês, ao passo que,

comparativamente, pouquíssimos investigam as línguas indígenas ou outras línguas que constituiriam problemas de pesquisa importantes para se investigar num país latinoamericano. Poderíamos dizer que, no Brasil, temos uma Linguística Aplicada um tanto quanto colonial?

KR: Sim, eu sinto muito que ter de dizer isso. Não é simplesmente abraçando a bandeira da Linguística Aplicada que você se liberta. Não, isso não garante nada. Ainda há pessoas que dizem que estão fazendo Linguística Aplicada, mas estão rezando pela cartilha da velha Linguística, que é essa carga política que está embutida na Linguística que o leva a aceitar tudo sem nenhum questionamento. Ainda bem que temos muitos pesquisadores dentro do campo da Linguística Aplicada, como Luís Paulo da Motta Lopes, que estão pensando diferente. Eu lembrei do Luís Paulo, mas posso citar tantos outros nomes. A Linguística aplicada é a área que tem o maior número de pesquisadores, atualmente, que estão pensando diferente, mas isso não garante que a Linguística Aplicada seja uma área que está a salvo. A gente precisa ter mais Luís Paulos, mais Marildas Cavalcanti.

JZ: Na Linguística Aplicada brasileira, muitas pesquisas são ligadas ao ensino do inglês. Eu gostaria de levantar uma questão sobre a relação entre o campo da pesquisa, as pesquisadoras e a escola. O meu foco é sempre a escola pública, a escola que eu penso, a escola onde eu estou, pela qual me interesso como um espaço de pesquisa. A escola pública é um espaço da coletividade, gratuito, laico. Pelo menos, supostamente laico, até agora, considerando que nós estamos sob um golpe de Estado. Não sabemos até quando será um espaço gratuito e laico, já que, no momento, há todo tipo de projetos em andamento, como, por exemplo, o projeto chamado “Escola sem Partido”. Poderíamos dizer que a mesma relação violenta que existe entre o cientista e o leigo, a respeito do que se pode conhecer, do que se considera conhecimento válido; a mesma relação violenta que existe, por exemplo, entre Europa e o sul do mundo, existe também entre a universidade e a escola? Esta relação da universidade e da pesquisa, de um modo geral, com a escola, se dá nessa base violenta?

KR: A palavra que você deveria estar usando é elitização de conhecimento. Eu acho que nós temos uma tendência muito forte de elitizar a academia. A academia, o pensamento acadêmico é muito elitizado. Daí a distância entre a escola pública, a escola lá fora e a academia. A academia se distancia da sociedade. Infelizmente, isso tem acontecido e é muito grave mesmo. O discurso acadêmico muitas vezes se torna tão hermético, você já reparou isso? A gente não consegue mais falar português. A gente só fala “academês”, como se tivesse uma necessidade de criar uma nova língua que só entre nós, a gente entendesse e

ninguém mais. Por que não falar um português que qualquer um possa entender? Por que tem que falar essa linguagem tão hermeticamente fechada para a sociedade? Acho que nós temos culpa sim. A gente precisa repensar realmente nossa função como acadêmicos. Esse problema também é por falta de consciência crítica. Por que não estamos fazendo todo esse trabalho em prol da sociedade? Em prol das pessoas que mais precisam do nosso pensamento? É como se a gente não estivesse ligando pra isso. Agora, a internet também trouxe, de certa forma, distanciamento da academia em relação ao povo. A gente fica na sala com ar condicionado, conversando com Nova York: “*como é que está o tempo aí em Nova York? Fantástico!*” De repente, você sente um cheiro de fumaça e vê que uma região ao seu lado está pegando fogo. Daí, seu colega lá em Nova York está com a televisão ligada e a CNN está falando que uma favela pegou fogo. Ele sabe disso antes de você. “*Obrigado por avisar*”. Então, não temos contato com nossa sociedade, estamos apenas nas “altas esferas”. Isso é muito trágico!

JZ: Esse alheamento em relação à realidade social se reflete no argumento de que a universidade e a escola são espaços assépticos, supostamente neutros em que se produz conhecimento, se ensina de modo desconectado da vida social, esta última, eivada de disparidades, desigualdades e injustiça. O enunciado que decorre desse alheamento é o de que posicionar-se é uma tentativa de impor a própria interpretação do mundo e de doutrinar o outro. Promove-se, por esta visão, a total despolarização da escola, da universidade, da pesquisa e da vida. Você poderia comentar sobre o movimento Escola sem Partido?

KR: É muito triste. É uma confusão tremenda entre o que é política e o que é politicagem. Eles estão confundindo política com politicagem, como se a gente pudesse falar sobre qualquer coisa desconetado política. Não, isso não existe, gente! Isso é triste! Eles estão vendendo o peixe deles, argumentando que a gente tem que se posicionar contra politicagem. Ninguém está contra isso! Não significa que professor vá entregar santinho do candidato na eleição. Não é isso! Mas há um aspecto da política que vai muito além da politicagem, não é política partidária. Eles estão fazendo propositalmente isso para favorecer interesses mais escusos.

JZ: Uma das suas atividades nos últimos anos tem sido a atuação como um dos cinco editores da revista *Word* que é a mais antiga da área de linguística no mundo, tendo sido editada, pela primeira vez pelo linguista André Martinet. Poderia comentar sobre este trabalho?

KR: Quando me convidaram para integrar esse comitê editorial da revista, a única condição que apresentei foi de não nos submetermos à hegemonia do inglês americano e britânico. Não vem com essa história de que a revista só vai aceitar textos dessas variedades. Desde que seja legível, é aceito. Por exemplo, um texto pode conter expressões que não são idiomáticas no inglês americano e sim no inglês indiano e será aceito. É o que dizemos aos revisores. Só para ter uma breve introdução sobre a revista. A revista *Word* começou como a revista oficial da linguística do Circle of Nova York. Começou assim. Depois de Nova York, expandiram para os Estados Unidos, e depois, para o Canadá. Em seguida, virou a revista oficial de países anglófonos, e a última tacada foi uma expansão global. Por isso me convidaram: para matar dois coelhos com uma cajadada só, já que meu nome é inconfundivelmente indiano e estou no Brasil. Compreendo dois continentes.

Textos citados:

HORKHEIMER, M. 1983. Teoria tradicional e teoria crítica. In: CIVITA, V. (ed.). *Benjamin, Habermas, Horkheimer, Adorno: textos escolhidos*. São Paulo: Abril, pp. 125-162. (Coleção Os pensadores, v. 6).

HUTTON, C. *Theory and the Third Reich: Mother-tongue, Fascism, Race and the Science of Language*. London/New York: Routledge, 1999.

NOGUEIRA DE ALENCAR, C.; MARTINS FERREIRA, D. M. Rajagopalan interpretando Austin: descolonialidades na nova pragmática do hemisfério sul. In: *DELTA*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 613-632, Dec. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000300613&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 Apr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445096771223497675>.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Londres: Routledge, 2001.

RAJAGOPALAN, K. *Nova pragmática: fases e feições de um fazer*. São Paulo: Parábola, 2010.

SILVA, D. N.; MARTINS FERREIRA, D. M.; NOGUEIRA DE ALENCAR, C. (Orgs.). 2014. *A Nova Pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez.

Obras do Autor:

Por uma Lingüística Crítica (Parábola, 2003);

A Lingüística que Nos Faz Falhar (em co-edição, Parábola, 2004);

Políticas em Linguagem: Perspectivas Identitárias (em co-edição, Editora da Mackenzie, 2005);

A Geopolítica do Inglês (co-edição com Yves Lacoste, Parábola, 2005);

Applied Linguistics in Latin America (John Benjamins, 2006);

Nova Pragmática: Fases e Feições de um Fazer (Parábola, 2010);

Um Mapa da Crítica nos Estudos da Linguagem e do Discurso (em co-edição, Editora Pontes, 2016).

PERSPECTIVA DIALÓGICA DE ENSINO NO APRENDIZADO DO PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS E AS CONSTITUIÇÕES DE *ETHOS*

Rita de Cássia Souto Maior¹
Márcia Vanessa Souza²

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões sobre uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2014) de ensino de Português para Estrangeiros e analisa a construção de *ethos* (MAINGUENEAU, 2008; AMOSSY, 2005) nesse contexto cultural de ensino/aprendizagem de línguas. Como as relações culturais emergiam nas propostas desenvolvidas em sala de aula e instituíam uma reflexão sobre imagens de si (e do outro), trocadas naquele contexto cultural, entende-se que as diversas constituições de *ethos* do/a brasileiro/a são construídas em contraponto com a cultura (CUCHE, 2002) do/a aluno/a estrangeiro/a e de seu próprio *ethos*, trazendo certas implicações para o aprendizado. Desse modo, como resultado das relações culturais (CUCHE, 2002), este estudo apresentará construções do *ethos* (MAINGUENEAU, 2008; AMOSSY, 2005) do/a brasileiro/a a partir da imagem de si, o qual chamamos de *ethos* especular (SOUTO MAIOR, 2009), uma vez que eles/as constroem a imagem do/a brasileiro/a ao mesmo tempo em que constroem a sua própria imagem imbricada nas identidades culturais. Para apresentar os resultados dessa pesquisa, portanto, recorreremos ao conceito bakhtiniano sobre alteridade e dialogismo (BAKHTIN, 2014), ao conceito discursivo de *ethos*, por meio de Maingueneau (2008) e Amossy (2005), e as discussões sobre cultura (CUCHE, 2002) no ensino de línguas (MENDES, 2010).

PALAVRAS-CHAVE: Perspectiva dialógica; *Ethos*; Português para Estrangeiros.

ABSTRACT: This article presents reflexions about a dialogic perspective (BAKHTIN, 2014) of Portuguese teaching for foreigners. It analyses the construction of the *ethos* (MAINGUENEAU, 2008; AMOSSY, 2005) in this cultural context of both languages teaching and learning. Based on the cultural relationships which began during activities offered in classroom, it was known that that the diverse constitutions of Brazilian *ethos* are constructed in counterpoint with the culture (CUCHE, 2002) of the foreign student. That brought some implication for the learning process. So, as a result of these cultural relationships (CUCHE, 2002), the present paper will show the construction of the Brazilian *ethos* (MAINGUENEAU, 2008; AMOSSY, 2005) from the image of themselves, which is called specular *ethos* (SOUTO MAIOR, 2009). The name comes from the fact that they build the Brazilian *ethos* and simultaneously construct images of themselves through cultural identities. Thus, from these questions, it will be presented the results of this study through (1) the Bakhtinian concept on Alterity and Dialogism (BAKHTIN, 2014); (2) the discursive *ethos* concept through Maingueneau (2008) and Amossy (2005); and (3) discussions on culture (CUCHE, 2002) in the teaching language process (MENDES, 2010).

KEYWORDS: Dialogic perspective; *Ethos*; Portuguese for foreigners.

¹ PPGLL-Ufal - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: ritasoutomaior@gmail.com.

² SEDUC/AL – Secretaria do Estado de Educação de Alagoas. E-mail: marcia-mars@hotmail.com.

Introdução

Apresentamos, neste artigo, reflexões sobre uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2014) de ensino de Português para Estrangeiros³ e analisamos construções de *ethos* (MAINGUENEAU, 2008; AMOSSY, 2005) em um contexto cultural de ensino/aprendizagem de línguas. Como as relações culturais emergiam nas propostas desenvolvidas em sala de aula e instituía uma reflexão sobre imagens de si (e do outro), trocadas naquele contexto cultural (CUCHE, 2002), entendemos que as constituições de *ethos* do/a brasileiro/a foram construídas em contraponto com a cultura (CUCHE, 2002) do/a aluno/a estrangeiro/a e de seu próprio *ethos*, trazendo à tona certas implicações para o aprendizado.

Desse modo, como resultado dessas relações culturais observadas em sala de aula, apresentamos, neste estudo, as construções de *ethos* (MAINGUENEAU, 2008; AMOSSY, 2005) do/a brasileiro/a, a partir da imagem de si, intituladas constituições de *ethos* especular (SOUTO MAIOR, 2009; SOUTO MAIOR, 2018), posto que os/as discentes do referido contexto construíam a imagem do/a brasileiro/a ao mesmo tempo em que construíam a sua própria imagem, está muitas vezes imbricadas em identidades nacionais⁴. Portanto, dentre as possíveis implicações desses posicionamentos de *ethos* sobre os/as brasileiros/as, questionamos sobre: a) Quais relações culturais emergiam nas propostas desenvolvidas em sala de aula? b) O que essas relações instituía a respeito de uma reflexão sobre imagens trocadas naquele contexto cultural de ensino? c) Como essas reflexões revelavam constituições de *ethos* do/a brasileiro/a em contraponto com a cultura do/a aluno/a estrangeiro/a? d) Quais os *ethé* construídos pelos/as alunos/as estrangeiros/as nas produções orais/escritas apresentadas em sala de aula?

Para apresentar esses dados, optamos por um caráter qualitativo de cunho etnográfico de pesquisa (ANDRÉ, 1995), visto que utilizamos diferentes técnicas que “tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p.28). Além disso, essa postura de pesquisa nos possibilita a compreensão do significado e dos valores socioculturais apresentados pelos/as estrangeiros/as que passaram por esse processo de ensino. Portanto, dentro da perspectiva

³O curso foi ofertado pela Pró-Reitoria de Extensão/UFAL e nomeado de “*Práticas de Leitura e Produção em Língua Portuguesa para Estrangeiros*”.

⁴ Denominamos “identidades nacionais” a partir da perspectiva de Hall (2011), quando esse afirma que “as culturas nacionais têm dominado a ‘modernidade’ e as identidades nacionais tendem a se sobrepor a outras fontes, mais particularistas, de identificação cultural.” (HALL, 2006, p. 67) Além disso, ainda segundo esse autor, “As identidades nacionais e outras identidades ‘locais’ ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização.” (HALL, 2006, p. 69). Por conta do escopo da reflexão aqui empreendida, não nos estenderemos nessa discussão, deixando-a para outro momento.

interpretativista da Linguística Aplicada, que considera a linguagem do ponto de vista processual e entende que essa postura metodológica assume a perspectiva do uso/usuário nos processos interacionais (MOITA LOPES, 1996), refletimos sobre quais os processos de produção discursiva do sujeito, que escreve para o outro, dentro de uma relação de alteridade (BAKHTIN, 2014), e o que esse movimento implica numa proposta de ensino dialógico.

Dialogismo e ensino de língua

O ambiente de ensino dialógico no curso de Português para Estrangeiros, sobre o qual nos debruçamos neste artigo, ocorreu no ano de 2014 e correspondeu a um lugar onde a professora assumia algumas posturas básicas de metodologia que, segundo foi planejado nos meses que antecederam a implementação do curso, iriam possibilitar um maior engajamento dos/as alunos/as estrangeiros/as (totalizando 8 alunos/as de diversos cursos⁵ da Universidade Federal de Alagoas), porque além de dialogar com as necessidades que esses entendiam ter sobre a língua (fruto de sondagem inicial da professora no primeiro dia de aula com a turma), também possibilitavam um trabalho de construção de significados, principalmente, por extrapolar o ensino de estrutura, de normas gramaticais ou de fórmulas conversacionais que entendíamos, nessa situação de ensino, não possibilitar o desenvolvimento de um saber situado sobre a linguagem (SOUTO MAIOR E SILVA, 2017). Sendo assim, com a previsão de discutirmos determinados assuntos/temas em sala de aula, reconsideramos o processo de ensino após análise do resultado da aplicação de questionários⁶.

Assim sendo, trabalhamos com temas de interesse que, de um modo geral, estavam relacionados a contrapontos culturais encontrados por esses/as participantes em solo não materno. Optamos, inicialmente, por intervir linguístico-discursivamente em produções textuais de gêneros acadêmicos (predominantemente resenhas e resumos) e desenvolvemos levantamentos sobre desvios de itens normativos da língua mais recorrentes. Todos esses passos intercambiáveis foram aplicados através de uma perspectiva sóci-discursiva, por entendermos ser o ambiente de sala de aula um espaço propício para que o/a aluno/a possa ser direcionado/a a escrever explicitamente para o outro, numa relação de alteridade (BAKHTIN, 2014). Essa postura explícita de ensino envolve a sistematização da reflexão sobre a língua e suas diversas aplicações no interesse de se alcançar também diversos objetivos. Essa postura é

⁵ Constituído de 5 graduandos (dos cursos de engenharia de petróleo, arquitetura e urbanismo, meteorologia e farmácia) e de 3 pós-graduandos (em biologia e química).

⁶ No primeiro dia de aula, solicitamos o preenchimento de um questionário para saber sobre interesses, dúvidas e demandas dos/as alunos/as acerca da aprendizagem com a qual esses/essas gostariam de se envolver ao se engajarem na proposta do curso.

diferente daquela em que se escreve para o outro que irá apenas “corrigir” seu texto. Há, no primeiro caso, uma escuta interessada (SOUTO MAIOR, 2018) do que está sendo produzido. Essa proposta possibilitava tanto observar os diversos significados sobre as subjetividades (a do eu e a do outro), quanto as trocas culturais estabelecidas. As duas dimensões, a dos significados e a das subjetividades, eram problematizadas pela professora da turma. Sem a pretensão de extinguirmos a discussão, abaixo cada uma dessas dimensões serão apresentadas.

Em relação às trocas culturais, destacamos o trabalho de Niederauer (2010) quando comenta que os/as professores/as de Português para Estrangeiros se veem muitas vezes assumindo um papel de “esclarecedores de aspectos culturais” (NIEDERAUER, 2010, p. 103). Por isso, a autora questiona sobre a forma como o/a professor/a brasileiro/a se posiciona quando o/a discente aponta algum aspecto negativo sobre as culturas (CUCHE, 2002) existentes no Brasil, pois ocorre que os “embates culturais podem criar conflitos sérios em sala de aula de PLE [Português Língua Estrangeira], interferindo negativamente na interação professor-aluno e aluno-aluno” (NIEDERAUER, 2010, p. 104). Mesmo que haja discursos que interfiram negativamente no processo de interlocução, é necessário considerar que levantar determinados questionamentos sobre as relações culturais nesse ambiente de ensino podem fazer com que tanto o/a discente quanto o/a professor/a reflitam sobre suas identificações culturais (HALL, 2006) e sobre a construção de imagens de si a partir do outro.

Sobre a dimensão da subjetividade, consideramos que essas construções do *ethos* do/a brasileiro/a no contexto de ensino de Português para Estrangeiros revelam a construção do próprio *ethos* desse/a aluno/a, levando-nos, como professores/as, a compreender as diferenças culturais a partir da noção de diferença do outro (estrangeiro/a)⁷. Para o/a aluno/a desses cursos, é uma tarefa extremamente positiva quando o/a docente problematiza explicitamente esse aspecto, porque ao mesmo tempo que a ação docente desestabiliza “verdades”, reconduz os indivíduos para o espaço da convivência ética. Como o contexto social nos fornece práticas culturais do local onde vivemos que adquirimos ao longo do tempo (WOODWARD, 2014), quando nos deparamos com diferenças, é possível observar que os discursos são construídos socialmente e a partir do outro numa relação de *alteridade* (BAKHTIN, 2014).

Diante do que expomos até então, no curso de PLE, em resumo, assumimos uma perspectiva dialógica da linguagem (RODRIGUES, 2005), trabalhamos alguns gêneros discursivos, a partir de temas que levantavam questionamentos sobre a cultura de origem e

⁷ Adotamos o termo “estrangeiro/a” pela perspectiva do que vem de fora do local de origem, por entender que haverá questionamentos culturais sobre o que é diferente e incomum para sua construção de identificação cultural (HALL, 2006) nesse local “estranho”.

sobre a cultura brasileira, e entendemos a língua como estrutura e como sentido, construída pela relações dialógicas que podem prever os significados culturais de si e do outro, mas também revisá-los.

Sendo assim, assumimos que o processo de construção de *ethos*, numa turma de ensino de línguas, dá-se a partir do momento em que o sujeito aprende uma língua com a proposta de ensino voltada para temas de desnaturalização de crenças sobre a cultura do outro, saindo da homogeneização de sentidos para a pluralidade de possibilidades que estariam atreladas a questionamentos que inserem o interlocutor da cultura em papel ativo na leitura do mundo do outro. Assim sendo, a aprendizagem de uma língua estrangeira possibilita o enriquecimento da sensibilidade cultural⁸ na pluralidade e na reflexão sobre as imagens constituídas (de si e do outro) nas convivências humanas. Nesse sentido também, o sujeito, ao aprender uma língua, não está sendo um “receptor” de “informações” sobre a cultura do outro, tampouco recebe significações prontas do contexto do outro, ele será um sujeito que reflete sobre os atos culturais de um país como representação de uma estrutura que, ao mesmo tempo, é plural e flexível e sobre os quais pode agir com certa autonomia.

Consideramos que muitas vezes pelo fato de não se assumir em sala de aula essa perspectiva dialógica, as relações construídas nesse espaço se apresentam como contrapostas, quase que paralelamente e em extremos, como “minha cultura” X “cultura do outro”. Esses extremos, na maior parte do tempo, são respaldados por relações de poder, construídas na valorização de uma cultura em detrimento da outra. Niederauer (2010) afirma que os questionamentos sobre a cultura do outro, levantados por nossos/as alunos/as estrangeiros/as podem ser

altamente construtivos porque podem nos permitir olhar com “outros olhos” a nossa própria cultura. [...] Nesta perspectiva, a diferença não se equaciona com a ameaça, mas com a alternativa. Ela não é uma hostilidade do outro, mas uma possibilidade que o outro pode abrir para o “eu” (NIEDERAUER, 2010, p. 106).

Dentro dessa visão, a proposta de um ensino dialógico induz ao surgimento de indagações sobre a pluralidade cultural brasileira pelos/as estrangeiros/as quando esses/as se deparam com as diferenças culturais que vão surgindo à medida que eles vão conhecendo

⁸ Entendemos *sensibilidade cultural* como reflexões promovidas a partir do encontro promovido pela alteridade (BAKHTIN, 2003). Significa, portanto, enriquecer as significações culturais a partir do outro [bakhtiniano]. Este termo é encontrado em reflexões de áreas como administração, com o sentido de “as pessoas estarem atentas e sensíveis à existência e ao impacto das diferenças de cultura nas relações empresariais e gerenciais. Em outras circunstâncias, entretanto, não basta reconhecer as diferenças e seu impacto. É preciso levar em conta o relativismo cultural” (TANURE; DUARTE, 2006).

seu/sua vizinho/a, o quintandeiro/a etc., promovendo de certa forma uma sensibilidade cultural, porque “pessoas diferentes falam de uma maneira diferente, porque pensam diferente, e elas pensam de maneira diferente porque sua língua lhes oferece diferentes maneiras de expressar o mundo à sua volta” (KRAMSCH, 1998 *apud* DOURADO; POSHAR, 2010, p. 38-39). No entanto, pensar diferente não é, nesse entendimento de construção da sensibilidade cultural e ética, estabelecer diferenças antagônicas, muito pelo contrário, significa estabelecer um *continuum* de significações culturais correlacionadas a vivências diferentes, constituídas na/pela linguagem.

Portanto, essas significações culturais podem ser observadas a partir do processo de ensino dialógico, já que as imagens construídas nos discursos implicam posicionamentos sobre cultura, e ocasiona, muitas vezes, o estranhamento⁹. Desse modo, não queremos dizer que se deva reforçar “minha cultura *versus* sua cultura”, mas sim refletir sobre identificações culturais, a partir do conhecimento de outras identificações, por meio da promoção de discussões sobre temas que dialogam com diversos posicionamentos culturais, pois essas questões sobre cultura do outro (CUCHE, 2002) já são levantadas naturalmente no contexto de ensino/aprendizagem de língua.

A imagem do outro em relação à imagem de si: um jogo de espelhos

Para analisar as implicações das construções de *ethos*, no contexto de ensino dialógico, entendemos *ethos* como uma imagem construída nos discursos durante e através da enunciação. Para nós, os participantes discursivos constroem o significado “ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares” (MOITA LOPES, 2002, p. 30). Partindo desse pressuposto, portanto, entendemos que o encontro com o outro dispara certo dispositivo de constituição especular de imagens, compreendido como *ethos* especular (SOUTO MAIOR, 2012), e a apresentação dessas imagens é exposta em forma de questionamento do eu em relação ao que imagino que o outro entende desse eu. Ainda sobre essa acepção, e em outras palavras, consideramos que há uma construção especular de *ethos* na arquitetônica da avaliação que pressuponho que o outro faz de mim. Isso se dá porque entendemos que, ao me instituir como eu pelo outro, não apenas me concentro no “eu-mesmo”, mas também, no que sou eu-mesmo intermediado pelo que não sou em mim, pelo que sou no olhar do outro.

⁹ Estranhar é desnaturalizar o que nos é apresentado como construção dado pelas práticas culturais/sociais de determinado contexto em que vivenciamos.

Em resumo, os valores e significados do olhar do outro sobre mim são o que me (re)constrói a todo tempo. Nesse sentido, e estendendo ainda mais essa compreensão, o *ethos especular* se configura no olhar que construo do eu-mesmo e no olhar que penso ser do outro em mim. Esse eu, que é dialógico (BAKHTIN, 2003), é um espaço subjetivo histórico e social.

A partir dessas considerações, investigaremos o que os/as alunos/as arquitetam sobre o/a brasileiro/a nos discursos em contraponto com a construção da sua cultura de origem. Esse *ethos* especular (SOUTO MAIOR, 2009) é imagem

constituída pela interação com o auditório por concebermos que um interlocutor constrói na sua fala representações do outro em seu discurso e essa construção recondiciona sua enunciação numa relação de especularidade, de jogo de espelhos. Esse processo constitui o interlocutor como sujeito ideológico, atravessado por vozes e, por isso, também o compreende na alteridade. Esse sujeito do *ethos* especular faz-se sujeito pela/na coletividade (SOUTO MAIOR, 2014, s/p).

Como dissemos, o sujeito constrói na enunciação as representações do outro e dele mesmo através do outro. Essa reflexão se relaciona com o que considera Bakhtin (2003) quando afirma: “avaliemos a nós mesmos do ponto de vista do outro [...] [e] levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro” (p. 13-14). Assim sendo, o *ethos* não é uma propriedade exclusiva do enunciador, é antes de tudo “a imagem de que se transveste o interlocutor a partir do que diz”; o *ethos* relaciona-se, portanto, “ao cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê.” (CHARAUDEAU, 2006 *apud* SOUTO MAIOR, 2014).

Segundo Souto Maior (2009), o “*ethos* especular revela construções simbólicas de determinada cultura, postura, campo de atuação, profissão etc., a partir do contraponto interdiscursivo com qualquer uma das outras provas argumentativas” (SOUTO MAIOR, 2009, p. 81). Portanto, entendemos o processo descrito como construção social situada, mesmo que para além de mim, ao mesmo tempo em que é ação no mundo, como considera Moita Lopes (2002, p. 31) ao dizer que:

investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos.

Para tal análise, observaremos os indícios linguístico-discursivos (MAINGUENEAU, 2008), encontrados na relação entre interlocutores. Dessa forma, a língua é vista como uma prática social cuja realidade material constitui-se como “um processo de evolução

ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN, 2014, p. 132).

Sendo assim, quando os/as alunos/as estrangeiros/as expressam sua visão sobre a cultura brasileira, eles/as não só estão mostrando o seu ponto de vista, mas também construindo quem é ele/a representando a sua cultura, como comenta Kramsch (1998)¹⁰, quando diz que a língua *expressa* uma realidade cultural, *incorpora* uma realidade social e *simboliza* uma realidade cultural, porque partilhamos as nossas crenças, atitudes e visões do mundo.

Ressalvamos, no entanto e a partir de Cuche (2002), que a materialização de cultura por meio da linguagem não é totalmente homogênea, pois os elementos que compõem a cultura de determinado ambiente, “provêm de fontes diversas no espaço e no tempo” (CUCHE, 2002, p. 140).

Dessa maneira, expressamos que pertencemos a outros grupos culturais, mas na verdade, apresentamos experiências adquiridas daquele contexto cultural enquanto estamos construindo novas experiências e novas identificações culturais (HALL, 2011) por intermédio da linguagem no contexto em que se está dialogando os valores culturais do país da língua-alvo em contraponto com os valores culturais do lugar de onde viemos.

A seguir, ilustraremos como desenvolvemos a pesquisa e operamos o recorte para interpretação.

O ethos especular do/a brasileiro/a em relação à imagem de si

No curso de extensão “*Práticas de Leitura e Produção em Língua Portuguesa para Estrangeiros*” estavam matriculados oito alunos que vieram ao Brasil¹¹ estudar na graduação de diversos cursos, pelo PEC-G¹², ou fazer pós-graduação, como já foi citado anteriormente. Para desenvolvermos o estudo, usamos três instrumentos para conhecimento da situação, a saber, questionários de sondagem e de avaliação, diários de campo da professora e trechos da gravação de aulas. O curso de Português para Estrangeiros foi planejado inicialmente a partir da sondagem sobre os interesses de assuntos/temas para serem debatidos em sala de aula por meio da língua portuguesa. Após o levantamento desses temas (segundo as respostas do

¹⁰ Entendemos, nesse estudo, que a cultura não é apenas representada como sinal correlativo.

¹¹ Eles/as eram dos países: Angola, Timor Leste, Colômbia, Bolívia, Guatemala e República Democrática do Congo.

¹² Programa de Estudantes-Convênio de Graduação.

questionário respondido no primeiro dia de aula) e como se tratava de um ambiente de ensino dialógico em que o sujeito possuía um conhecimento prévio e haveria uma demanda sobre questões relacionadas à escrita de gêneros acadêmicos, levamos em consideração a construção de uma proposta que respondesse a certas dificuldades expostas no questionário e durante as aulas, por meio da observação.

Para tanto, o curso foi planejado para alunos/as que já possuíam certo conhecimento na língua oral e na escrita em língua portuguesa e que precisavam desenvolver práticas de escrita de gêneros acadêmicos, que são solicitados nos cursos da universidade. Além disso, propusemos instalar uma prática que não apenas se restringisse à memorização de pares conversacionais, sequer listas de normatizações de uso da língua. Concebíamos o sujeito como um ser dialógico por natureza (BAKHTIN, 2014), por isso entendíamos ser necessário induzir o/a aluno/a a refletir sobre a língua-alvo por meio da leitura e discussões sobre assuntos de interesse.

Por isso, a estrutura da língua era trabalhada a medida em que as dificuldades fossem surgindo na escrita. A proposta era que trabalhássemos por meio de exemplos contextualizados (produções textuais realizadas em sala de aula, vídeos da internet, charges, tirinhas, além dos textos acadêmicos retirados da internet) para que obtivessem contato real desses gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003; RODRIGUES, 2005) e de situações reais do uso da língua na escrita. Assim entendíamos que os/as alunos/as poderiam dialogar e construir o conhecimento sobre os itens normativos da língua na modalidade formal, baseados/as na funcionalidade destes em relação ao sentido.

Dessa forma, como era instituída uma prática não muito comum de ensino de línguas (principalmente para aqueles que já tinham participado de cursos livres de ensino de língua estrangeira), alguns questionaram essa metodologia dialógica (BAKHTIN, 2014) e pediam que ensinássemos a língua portuguesa por meio de memorizações de regras gramaticais. No entanto, essa perspectiva de ensino que adotamos no curso de Português para Estrangeiros previa uma maneira de olhar o processo de ensino/aprendizagem como “um ato de dizer para o outro” (BAKHTIN, 2014), como trabalho ético situado (SOUTO MAIOR, 2018) e flexível para que fosse possível construir a língua-alvo no uso real e não ficcional.

Dentro dessa postura pedagógico-metodológica, a sistematização de padrões normativos deviam ser trabalhadas com o grupo quando fosse necessário de fato. Algumas vezes, por exemplo, foram selecionados itens normativos para um ensino mais sistematizado e explícito da norma, mas só, e somente só, quando ficava evidenciada a necessidade desse tipo

de abordagem, ou seja, quando havia a reincidência do acontecimento ou mesmo a ocorrência nas produções de um acontecimento relacionado ao padrão de uso normativo.

A regência das aulas, de toda forma, era centrada nas temáticas¹³ de discussões, como foi dito anteriormente, por entendermos que a forma como se diz algo se relaciona principalmente ao fato de se ter o que dizer.

Dessa maneira, o curso foi planejado a partir de uma sequência didática (CRISTOVÃO, 2009) que:

é considerada um conjunto de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe. [...] As sequências, cujo objetivo central é a produção escrita de textos, são comumente organizadas em torno de gêneros (CRISTOVAO, 2009, p. 305).

Diante disso, baseamos o planejamento das aulas inicialmente em discussões sobre os temas de interesse do grupo e, por conseguinte, baseado na elaboração escrita de determinados gêneros acadêmicos, sempre como forma de dizer para o outro (SOUZA, 2017). De acordo com as demandas expostas durante as aulas, tanto sobre os temas levantados quanto sobre os itens normativos observados nas produções escritas e orais, as aulas foram sequenciadas levando em consideração as seguintes práticas: 1. Leitura e discussão de determinado tema da aula; 2. Solicitação de uma produção textual sobre determinado tema e em determinado gênero; 3. Identificações de questões normativas da estrutura de uso da língua e de sentidos a elas atreladas (usávamos as próprias produções dos/as participantes ou textos geradores de discussão); 4. Explicação de certos aspectos linguístico-discursivos para o desenvolvimento da escrita no gênero solicitado. Como citamos anteriormente, foram aplicados questionários de sondagem e de avaliação e eram produzidos diários de campo e transcrições das aulas.

Para refletirmos sobre as constituições de ethos dentro dessa abordagem dialógica de ensino, selecionamos: a) uma questão desse primeiro instrumento (*O que chama mais atenção nas práticas dos brasileiros que você conheceu ao chegar? Por quê?*); b) um diário de campo (doravante DC) da aula em que discutimos sobre “características do Brasil” comparadas ao país de origem de cada um (fizemos uma dinâmica na qual eles/as teriam que colocar em um papel uma palavra que representasse o Brasil para eles/as e outra palavra que representasse o seu país de origem. Depois disso, tiveram que explicar o porquê da escolha); e c) Transcrição da mesma aula.

¹³ Dentre alguns temas discutidos estavam: a exposição na internet; o uso das redes sociais; significados da diversidade cultural; a desigualdade social e o preconceito.

A aula aqui analisada aconteceu no dia 06 de setembro de 2014 e foi primeiro dia do curso. Com a atividade planejada, tínhamos o objetivo de conhecer os/as alunos/as e seus posicionamentos, e levantávamos reflexões sobre as práticas culturais do outro, a partir de questionamentos sobre as práticas culturais do lugar de onde vinham os/as cursistas (SOUZA, 2017). Pensamos nessa atividade com o propósito de ativar o reconhecimento de que havia valores que estavam em jogo na avaliação que cada um/a construía sobre a língua estudada. Ademais, entendíamos que esses valores eram carregados de significações culturais, construídos ao longo da vida desses/as alunos/as a partir de cada contexto social. Como afirma Rodrigues (2005),

pela perspectiva do dialogismo bakhtiniano: o nosso dizer é uma reação-resposta a outros enunciados. No processo de interação verbal, as palavras nos vêm de outros enunciados e remetem a eles; portanto, nessa perspectiva, como elementos do enunciado, elas não são ‘neutras’, mas trazem consigo sentidos (visões de mundo) (RODRIGUES, 2005, p. 155).

Diante disso, pudemos observar que as características representadas do/da brasileiro/a, no ato de dizer, eram carregadas de diversos sentidos (SOUZA, 2017). Organizamos, metodologicamente, essas constituições de *ethos* em categorias, de acordo com os discursos dos/das alunos/as: 1. a categoria relacionada à vestimenta; e 2. a relacionada às ações dos/as brasileiros/as (essas últimas não serão tratadas neste estudo).

É importante destacarmos que quando os/as alunos/as estrangeiros/as estão enunciando e construindo o *ethos* especular também estão enunciando/construindo a imagem cultural do outro, em movimento de estranhamento ou de reconhecimento. Por exemplo, ao dizer que o/a brasileiro/a *gosta de dançar* (DC – 06.09.2014), uma das práticas culturais do país estrangeiro levantada no questionário, ele/a quer dizer que as pessoas do seu país de origem podem não gostar tanto de dançar quanto os/as brasileiros/as, ou que gostam assim como estes/estas. Esses posicionamentos são representações do outro a partir do que esse enunciator considera como valor para si, mesmo podendo ser “valores contrários ou em consonância com o que ele considera autorizado no contexto.” (SOUTO MAIOR, 2014, p. 80). Outros posicionamentos discursivos (BAKHTIN, 2014) foram encontrados com mais frequência durante a aula daquele dia, a partir da atividade feita sobre a palavra escolhida que representaria o Brasil e seu país de origem, e também de acordo com a discussão sobre algumas respostas do questionário de sondagem.

Sendo assim, em determinado momento da discussão em sala de aula, um dos alunos da turma começou a falar sobre as roupas brasileiras. No trecho da resposta de A4¹⁴ à questão

¹⁴ Identificamos o aluno pela letra A e um número, no entanto, a partir de agora, fazemos referência ao gênero.

analisada, encontramos: “*as mulheres na sua maioria vestem-se de forma reveladora, não escolhem a ocasião para colocar um chorte, uma chinela etc. sei que o país é tropical mas existe ocasiões e locais que exige nos arrumarmos um pouquinho mais mas, por exemplo em apresentações de seminários; locais assim vestem-se como se estivecem indo para a praia*¹⁵”.

Dizer que as mulheres se vestem de forma “reveladora” pode estar associado tanto à noção de ser insinuante, como também a uma característica relacionada ao que é Formal ou Informal. Entendemos dessa forma porque, em seguida, A4 afirma “*elas não escolhem a ocasião para colocar um chorte, uma chinela etc. [...] existe locais que exige nos arrumarmos um pouquinho*”. Talvez como referência a sua cultura de origem, ele ainda diz: deve-se se vestir formalmente ou de *forma apropriada* para “apresentar seminários, mas as mulheres vão à universidade com roupas apropriadas para ir à praia” (trecho do DC – 06.09.2014). Podemos ainda observar em outro comentário do mesmo aluno: “*uma boa parte dos brasileiros veste-se de forma um pouco desleixada.*” No trecho supracitado, podemos reafirmar o sentido de formalidade e informalidade.

Em outra parte, retirada da gravação da aula, o A3 comenta: “*Não entendo o porquê das brasileiras usarem roupas curtas... Isso não acontece no meu país e olhe que lá é muito quente também. Nós usamos roupas comportadas todo o tempo, até na praia. Mas aqui no Brasil elas não se dão o respeito, muito menos na sala de aula... vão para a Universidade com shorts curtíssimos.*” No discurso de A3, a comparação foi feita entre *roupas curtas* e *roupas comportadas*, pois, para ela, as roupas curtas não são comportadas, de acordo com a representação da sua cultura de origem. Além disso, usar roupas curtas significa, para ela, que a mulher *não se dá ao respeito*, porque, ainda segundo a participante, mesmo na praia, no seu país de origem, as pessoas usam roupas “comportadas”. Diante desse posicionamento, a professora da turma interferiu para dizer que “é comum que mulheres usem roupas curtas para ir à universidade por causa do calor que aqui em Maceió faz...”. Já com uma possível intenção de provocar um debate sobre o tema, a docente foi apresentando possíveis motivos para o uso.

Ao falar isso, logo em seguida, ela perguntou à turma por que essa forma de se vestir causava estranhamento (como a intenção era que falassem o máximo possível, neste momento ela foi apenas instigando o diálogo). Eles/as responderam que era estranho, porque, nos ambiente “formais (citaram a universidade como exemplo), as pessoas usam roupas formais, como calça e blusa comportadas, vestido comportado ou saia longa” (Trecho de DC – 06 de setembro de 2014). Um aluno, por outro lado, disse achar estranho o modo de se vestir do

¹⁵ Esse trecho está escrito da mesma forma que registrado no questionário.

povo em geral. Segundo ele, “*porque eles [os brasileiros] se vestem do jeito que eu achei um pouco sei lá... Dizendo que é por causa do sol no momento que o sol de meu país é quase o mesmo daqui.*” Ele ou não sabe explicar o motivo do estranhamento ou prefere não falar sobre isso, mas depois explica que é estranho porque o/a brasileiro/a justifica o uso de determinadas roupas pelo calor no Brasil ou em Maceió/AL, especificamente.

Interessante se pudéssemos neste momento questionar sobre o uso de outras vestimentas específicas de outras nações e tentar resgatar a historicidade dos usos¹⁶. Atrelado a isso, buscar revelar implicações das construções dessas imagens em relação às vestimentas. Esse trabalho com os conhecimentos partilhados dos interlocutores além de enriquecer o debate e estender o conhecimento da diversidade também poderia desconstruir a “verdade” de que há no outro algo estranho *per si*. Especularmente, esses/as alunos/as se apresentam como mais formais, mais discretos, mais coordenados em relação às situações sociais por eles/as descritas. Seria interessante resgatar que vestimentas, na cultura de origem, poderiam revelar descontração e informalidade (se houver), e assim ir formulando problematizações sobre as práticas. Questionar sobre o tempo (sempre foi assim?), sobre questões geracionais (como o mais velho se veste em minha cultura?) etc.

Por fim, destacamos que a desordem da apresentação do outro tanto desestabiliza o valor/sentido que esses/as participantes dão a determinados contextos, quanto os/as coloca numa situação de estabelecer estranhamentos. Interessante, nesse momento, seria motivar a reflexão sobre as enunciações, resgatando implicações de cada afirmação, de cada certeza, de cada sentido. Demonstrar como a vestimenta não só revela cultura, mas também é reflexo de uma construção mercadológica midiática seria um dos caminhos a serem tomados pela professora. A construção ideológica do *short* curto apresenta contradições de valores culturais e isso poderia ser revelado em um debate sobre sentido para o outro, pois, como afirma Bakhtin: o signo é ideológico e “toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que dirige *para* alguém. [...] Através da palavra defino-me em relação ao outro [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 117).

Rediscutir aspectos do certo e do errado nas práticas culturais demanda um trabalho sistemático em sala de aula que envolve: qual é o foco do estranhamento? o que ele significa para minha cultura? o que significa para a cultura do outro? quais as implicações do valor que dou para o outro sobre o qual falo? Seria interessante pedir a esses/as estudantes que empreendessem entrevistas ou conversas informais sobre o foco de estranhamento com

¹⁶ Dizer, por exemplo, que em determinada época o uso de tecidos embolados no rosto, imitando verrugas, demonstrava bom gosto.

colegas do país que estão, para que observassem que a informalidade não é necessariamente depreciativa/negativa em determinados espaços. Pode, por outro lado, significar identidades de grupos, engajamento em modas, desejo de socialização etc. Importantíssimo, por fim, refletir sobre como o estabelecimento de um “modo certo” de vestir, de comer, de falar, enfim “de ser” pode funcionar como um dispositivo de apagamento da diversidade.

Considerações finais

De acordo com Kramsch (1993), sob a ótica intercultural, ela diz que mesmo que os falantes compartilhem a mesma língua, eles/as pertencem a diferentes grupos culturais, por isso acontece esse estranhamento: “as dimensões de uma cultura – da comida à música, da arquitetura à roupa e tantas mais – são pequenos conjuntos padronizados que trazem dentro de si algum tipo de informação sobre quem somos, o que pensamos e fazemos” (ROCHA, 2004 *apud* NIEDERAUER, 2010, p. 105).

Diante desse fato, quando os/as alunos/as se questionam sobre a representação cultural do outro nos discursos, eles/as estão questionando “símbolos, regras e materializações da cultura brasileira” (NIEDERAUER, 2010, p. 105) e, ao mesmo tempo, instituindo-se dentro dela. Especularmente falando, esse espaço de discussão construído em sala permite um ensino da língua do outro como um diferente que relativiza valores antes tão arraigados em nosso conhecimento. Essa desmaterialização do que seria “certo” que se reconfigura em “possível” constrói um fazer pedagógico mais consciente da coletividade e aproxima de certa forma o que seria totalmente dissociado de mim para um possível em mim, num movimento ético (SOUTO MAIOR, 2018). A língua do outro, nesse sentido, torna-se uma língua possível em mim. Nesse sentido, os aspectos de um ensino dialógico reintegram a contextualização dos discursos em sala.

Dessa forma, o *ethos* do/a brasileiro/a, construído pelos/as estrangeiros/as, apresenta a imagem de si dentro do nosso contexto social, visto que “todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem [*ethos*] de si” (AMOSSY, 2005, p. 9). Por esse motivo, chamamos de *ethos* especular (SOUTO MAIOR, 2009) porque ao mesmo tempo em que eles/as construíram o *ethos* do/a brasileiro/a, eles/as construíram o seu próprio *ethos* pela representação de suas práticas culturais do país de origem.

Diante disso, adotar uma abordagem de ensino dialógica na sala de aula implicou uma reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem de Português para Estrangeiros como um lugar onde os significados podem ser construídos por meio de uma *ação-reflexão-ação* e que provocam opiniões e representações de identificações culturais (HALL, 2006) por meio da

língua-alvo, fazendo com que o sujeito seja instigado a dialogar em uma língua estrangeira, a partir de discussões temáticas sobre seus próprios interesses e curiosidades, numa perspectiva de desnaturalizações (SOUZA, 2017). Além disso, é importante salientar que o papel da cultura no ensino pode ser dialogado em vez de ser ensinado como forma de uma apresentação pronta do que é representado (muitas vezes estereotipado) do país onde se fala aquela língua-alvo, que no caso desse estudo foi o português no contexto social do Brasil.

Referências

- AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.
- DOURADO, M. R.; POSHAR, H. D. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (orgs.). *Língua e Cultura no contexto de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 33-52.
- CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 2002.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- KRAMSCH, C. *Language and Culture*. New York: Oxford, 1998.
- MAINGUENEAU, D. A propósito de ethos. In: MOTTA, A. R; SALGADO, L. (org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- _____. *Afinal, o que é Linguística Aplicada?* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- NIEDERAUER, M E. F. Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (orgs.). *Língua e Cultura no contexto de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTAROTH, D. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOUTO MAIOR, R. C. *As constituições de ethos e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

_____. *Ethos especular de mestrandas do PROFLETRAS/UFAL como produtoras de textos: análise de relatos de pesquisa e de história de vida*, 2014 (mimeo).

_____; SILVA, S. M. Recontando histórias da comunidade em sala de aula: observando o ethos do/a aluno/a autor/a em atividades de letramentos. In: *Revista Educação e Linguagens*, v. 6, p. 107-130, 2017.

_____. *Os saberes docentes e as constituições de Ethos no Pibid/Letras-Português: discursos envolventes e a ética discursiva*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q.; SIMÕES, D. *Contribuições da Linguística Aplicada para a educação básica*. Campinas, SP: Pontes, 2018.

SOUZA, M. V. S. *As constituições do ethos especular de estudantes estrangeiros/as no aprendizado de português como segunda língua dentro de uma perspectiva dialógica de ensino*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

TANURE, B.; DUARTE, R. G. Sensibilidade cultural. In: *Revista GV Executivo*. Caderno especial: Negócios internacionais, v. 5, n.4, 2006, p. 25-29.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. T. (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ICONICIDADE EM SENTENÇAS TRANSITIVAS DA LIBRAS: UMA MOTIVAÇÃO FORMAL E CONCEPTUAL

Daiana do Amaral Jeremias¹

RESUMO: A Iconicidade nas línguas naturais pode ser analisada e compreendida de diferentes maneiras. Nesse trabalho, temos como objetivo fazer uma análise da natureza icônica de sentenças transitivas na língua de sinais brasileira. Numa perspectiva diagramática, sentenças de línguas naturais podem ser icônicas quando seus principais argumentos estão próximos ao verbo, resultando maior afetação e, conseqüentemente, iconicidade. Esta relação de proximidade entre as entidades afetadas revela o paralelismo existente entre o que está representado superficialmente e conceptualmente nas construções de línguas humanas.

PALAVRAS-CHAVE: Iconicidade; Transitividade; Língua brasileira de sinais.

ABSTRACT: Iconicity in natural languages may be analyzed and understood in distinct ways. In this paper, our goal is to analyze the iconic nature of transitive sentences of Brazilian signed languages. From a diagrammatic perspective, natural language sentences may be iconic when their main argument is close to the verb, resulting in more affectation, and, consequently, iconicity. This relation of proximity between affected entities reveals the parallelism between what is superficially represented and what is conceptually represented in the construction of human languages.

KEYWORDS: Iconicity; Transitivity; Brazilian signed languages.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar um tipo diferente de análise da Iconicidade na língua de sinais brasileira: a da perspectiva do diagrama. Abordaremos a natureza deste fenômeno em sentenças transitivas da libras, o qual se apresenta como recorrente em todas as línguas naturais, caracterizando uma propriedade regular e produtiva da linguagem humana.

Tradicionalmente, a Iconicidade tem sido apresentada como um tipo de convencionalização entre os sinais e os significados que eles representam. Tal concepção é encontrada em Klima e Bellugi (1979), Taub (2004) entre outros. Contudo, nos parece que a noção deste conceito é amplamente citada, mas não desenvolvida de modo que possamos compreender a sua lógica dentro da teoria dos signos.

É natural encontrar o termo correlacionado com os sinais da libras, apontando a transparência entre o sinal e seu significado. Klima e Bellugi (1979) apresentam a

¹ Doutoranda do programa de Pós-graduação em linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: daianaah@hotmail.com.

Iconicidade como uma motivação e uma convenção entre a forma dos sinais e o que eles representam no mundo. Contudo, o cerne do conceito que justifique esta relação motivada entre os sinais desta língua visual espacial ainda não foram, assertivamente, esclarecidos.

A Iconicidade vai além da perspectiva de um ícone; neste caso, um sinal ou uma palavra. Ela submerge da gramática (HAIMAN, 1980; 1985), portanto, é refletida também na sintaxe das línguas naturais. Nessa visão, propomos que, a depender da distância entre os argumentos e de como se organizam hierarquicamente, sentenças transitivas da libras podem ser consideradas icônicas, caracterizando uma Iconicidade diagramática.

Para desenvolver esse trabalho, faremos uma exposição do fenômeno em questão, procurando descrever a correlação entre a lógica do diagrama e sua natureza conceptual. Em seguida, estabeleceremos análises de sentenças da libras as quais identificaremos a natureza icônica ou arbitrária entre os elementos da cena verbal.

Como referencial teórico, utilizaremos os pressupostos de Haiman (1980; 1985) para descrever a Iconicidade na sintaxe das construções transitivas e os pressupostos de Langacker (1987; 1991; 2008) para referir ao que subjaz a lógica dessa motivação estrutural. Veremos que a transitividade vai além de uma construção formal, ela é de natureza conceptual e está relacionada diretamente como o modo como interagimos com o mundo e com outros seres humanos.

Iconicidade Estrutural: a lógica do diagrama

Nesse artigo, adotamos a concepção de Iconicidade como a motivação entre a forma e o significado dos itens que constituem uma sentença na língua de sinais brasileira. Essa motivação é extraída a partir da lógica de um diagrama. Partimos do princípio de que as propriedades das formas dos itens de uma sentença na libras vai evocar o significado que as partes dessa sentença representam no mundo. Neste trabalho, não focamos na perspectiva do ícone, mas sim do diagrama, ou seja, da relação direta do evento realizado pelo predicado. Essa motivação, em muitos casos, não é tão transparente, requerendo uma interpretação, a nível conceptual, dessa relação entre a forma e o significado.

Para sustentar nossa análise teórico-descritiva, utilizaremos como referencial os pressupostos assumidos por Haiman (1980;1985; 1983) sobre o fenômeno da Iconicidade. E, para compreender e dar consistência à proposta da natureza desta

motivação, utilizaremos pressupostos da gramática cognitiva adotados por Langacker (1987; 1981; 2008; 2013).

A Iconicidade é um fenômeno que foi abordado pela teoria semiótica, tendo como principal expoente Peirce (1932). Este filósofo propôs uma divisão entre os dois modos em que a Iconicidade pode se apresentar, como: i) imagética; ii) diagramática. A primeira, refere-se ao potencial semiótico da “imagem” e sua correlação direta com a representação no mundo. Aqui, pressupõe uma relação unilateral entre significante e significado, como por exemplo, uma foto, uma estátua e até mesmo alguns sinais da libras. A segunda, refere-se a um signo complexo, no qual as relações entre as partes de um diagrama têm alguma relação com as partes dos conceitos que o representam (HAIMAN, 1985). Para o autor, as línguas são como diagramas. Nesta proposição, os arranjos sistemáticos de signos não apresentam uma relação exata com seu referente (TAUB, 2004). É essa a concepção central de Iconicidade do livro “Natural Syntax” de Haiman (1985), a qual também será adotada por nós, porém de forma mais esquemática, a nível conceptual.

Haiman (1985) adota o princípio básico de Peirce (1932), mas tece algumas colocações, estendendo o pressuposto aos estudos das estruturas das línguas naturais. A começar pela divisão dos tipos de Iconicidade: imagem x diagrama. Ele assume os pressupostos do filósofo Peirce e problematiza a relação a tal ponto de entendermos um certo alargamento das concepções do fenômeno.

Segundo Haiman (1980; 1985), o diagrama corresponde a um signo complexo; desta maneira, se pensarmos que o princípio da motivação se baseia na correlação entre forma e sentido, podemos pensar que esse signo complexo evoca um conceito complexo. O diagrama, então, seria composto por partes e cada uma destas partes são relacionadas aos conceitos que representam no mundo. Elas não precisam ser, necessariamente, ícones, mas antes símbolos.

Em adendo, a essência de um diagrama é gradualmente diferente da de um ícone, ou seja, uma transparência de “um para um” entre forma e significado. A concepção básica da motivação de um diagrama consiste na semelhança entre as partes deste elemento e a função que elas representam. Com isso, Haiman (1980; 1985) chama o diagrama de ícone diagramático. Assim, há uma clara divisão entre ícone (Iconicidade imagética) x ícone diagramático (Iconicidade diagramática).

Assumimos que o ícone é individual e pressupõe uma transparência maior no significado, já o diagrama é composto e pressupõe uma transparência menor. As partes

que compõem o diagrama são símbolos. Se fizemos uma conexão com a natureza das línguas naturais, assim como as palavras são simbólicas, a gramática, ou seja, o conjunto de regras que regem o funcionamento de uma língua, são estruturas simbólicas e, diagramaticamente, icônicas (HAIMAN, 1985). Nessa concepção, as sentenças transitivas na libras são como os diagramas, pois são constituídas de diferentes elementos que, organizados hierarquicamente, representam um significado no mundo, um evento significativo. Estabelecendo uma analogia, os diagramas são compostos por partes, as sentenças são compostas por itens gramaticais e lexicais; cada uma dessas partes e cada um desses itens, em conjunto, evocam um significado no mundo, portanto, as partes do diagrama, ou seja, os itens da sentença e o significado que representam na realidade são motivados, portanto, são icônicos.

Ao adotar a divisão entre ícone x diagrama, no qual o último pressupõe um conjunto de símbolos, Haiman (1980; 1985), atribui, assim como Peirce (1932), que a diferença entre os símbolos e os ícones é imprecisa, está mais para um contínuo. Ele assume essa asserção, pois mesmos os ícones não são inteiramente transparentes em relação à forma e ao seu significado no mundo. Conforme Haiman (1985), apenas os clones seriam os referentes ideais para representar a total transparência entre o ícone e aquilo que ele representa. Para apresentar essa ideia, originalmente explorado por Peirce (1932), ele descreve o ícone “foto”, que é apontado, tradicionalmente, com um elemento que demonstra a relação “translúcida” entre forma e sentido. Na foto, em um primeiro plano, notamos a relação nítida entre a forma e o que ela representa. Contudo, há muitos elementos que não estão presentes e que evocariam ainda mais a referência implícita no momento em que a imagem foi tirada; logo, o que temos é apenas um mínimo de informação a respeito das formas, mas não do tamanho real das entidades representadas. Os movimentos, cheiros, planos de fundo, não são apresentados, até mesmo as cores não são idênticas, pois o aparato máquina apenas faz uma reprodução equivalente, mas não real. Se fossemos avaliar os inúmeros exemplos de ícones, veremos que eles não são precisos.

Quando não há uma correlação perfeita, parece que há um contínuo entre um ícone menos icônico para o mais icônico. “Um sinal que se assemelha a seu objeto com respeito a mil detalhes é mais icônico do que um sinal que se assemelhe a seu objeto em apenas uma centena de detalhes”² (HAIMAN, 1985, p. 10). Todavia se a cada análise de

² Tradução nossa, no original: “[...] a sign which resembles its object with respect to a thousand details is more iconic than one which resembles it in only a hundred” (HAIMAN, 1985, p. 10).

ícone ficarmos destacando suas possíveis não correlações com o referente, a própria natureza de Iconicidade é questionável “e muito possivelmente uma semelhança atenuada poderá ser percebida como uma ausência de semelhança”³ (Ibdem). Nesse ponto, o ícone vai perdendo sua identidade enquanto imagem e assume uma nova outra como um símbolo, em um processo diacrônico no qual a mudança e convencionalização marcam a gramaticalização de diversos itens internos e externos das línguas naturais (GREENBERG, 1966).

Com isso, depreendemos que a motivação entre forma e significado de um ícone ou sinal é proporcional à motivação entre a forma e o significado de um diagrama ou uma sentença. A diferença entre eles é mais uma questão de graus do que concepções opostas e pré-estabelecidas. “Há uma distinção entre os dois: uma imagem é um ícone de um objeto simples, enquanto que um diagrama é um ícone de um objeto complexo. Mas não existem objetos simples, e nenhum ícone reproduz todos os detalhes.”⁴ (HAIMAN, 1985, p. 10). Portanto, é inadequado fazer uma oposição entre imagem e diagrama, e ambos opostos ao símbolo. Para Haiman (1985), “Todos os sinais precisam simplificar e abreviar aquilo que eles representam. Imagens o fazem menos do que diagramas, e diagramas menos do que símbolos.”⁵ (p. 11).

Ao assumir que um ícone diagramático ou uma sentença são homólogos com aquilo que eles representam, ou seja, partes do diagrama ou da sentença representam partes da realidade, Haiman (1985) propõe uma divisão entre essa relação forma e sentido em duas propriedades independentes: isomorfismo e motivação. Nesse trabalho, como já apontamos, nosso foco será o estudo da Iconicidade pela homologia da motivação que é a “propriedade pela qual diagramas exibem a mesma relação entre suas partes que seus referentes entre suas partes”⁶ (HAIMAN, 1985, p. 11).

Essa relação motivada respeita os princípios de economia das línguas naturais, pois o diagrama tem a função de ser representativo, ou seja, não reproduz, necessariamente, a realidade tal como ela é. Eles representam apenas os atributos

³ No original: “and very possibly an attenuated resemblance may come to be perceived as no resemblance at all” (Ibdem).

⁴ No original: “there is a distinction between the two: an image is na icon of a simple objects, while a diagram is na icon of a complex one. But the are no simple objects, and no icon reproduces every detail” (HAIMAN, 1985, p. 10).

⁵ No original: “All signs have to simplify and abbreviate what they stand for. Images do so less than diagrams, diagrams less than symbols (p. 11).

⁶ No original: “property whereby diagrams exhibit the same relationship among their parts as their referents do among their parts” (p. 11).

essenciais das entidades ou estruturas que denotam, a “Iconicidade é imposta por considerações de economia e limitações do meio”⁷ (HAIMAN, 1985, p. 12).

O diagrama representa uma relação de motivação entre as suas partes e a representação destas partes no mundo. Em outras palavras, a forma como os constituintes estão organizados em uma sentença vai revelar algo sobre a natureza das construções transitivas na libras. Nesta proposição, para entender como esta correspondência se desenrola, é preciso identificar como a língua pode ser interpretada dentro das partes do diagrama e qual tipo de motivação que as estruturas das línguas naturais estão adaptadas. Uma forma de conceber a Iconicidade na libras, como veremos a seguir, é através da distância conceptual em sentenças transitivas diretas.

Distância conceptual e a transitividade

Nesse artigo, seguindo os pressupostos acima, propomos que sentenças transitivas diretas na libras são análogas a um diagrama. Uma das formas de apreender esta motivação é através da expressão de “distância conceptual”. Nesta visão, quanto mais próximos os elementos da predicação, maior será a relação de afetação, logo mais icônicos. Por outro lado, quanto mais distante, ou seja, quanto menor o nível de afetação, mais arbitrário no escopo da transitividade. A relação de aproximação é um dos fatores-chaves para compreender o caráter transitivo das línguas naturais. Os elementos que compõem um predicado desta natureza são motivados pelos eventos que se propõe a realizar no mundo.

A motivação, “em nosso sentido, vai significar uma correspondência entre nossa percepção do mundo e nossa representação dessa percepção”⁸ (HAIMAN, 1985, p. 16). Logo, a Iconicidade, investigada nas estruturas que propomos, dá destaque para a relação motivada e conceptual de similaridade entre as partes dos constituintes de uma sentença e o significado que elas evocam no mundo. Segunda a hipótese da motivação:

Dadas duas formas minimamente contrastantes com significados proximalmente relacionados, a diferença em seu significado vai corresponder a uma diferença em suas formas. A iconicidade da estrutura linear da linguagem que é evidente e mais frequentemente notada é a linearidade do signo linguístico, que iconicamente reflete a linearidade do tempo e da causação. Mas a linguagem também é admiravelmente apropriada para a

⁷ No original: “iconicity is imposed by considerations of economy and limitations of the medium” (HAIMAN, 1985, p. 12).

⁸ Tradução nossa, no original: “in our sense will mean a correspondence between our perception of the world and our representation of this perception” (HAIMAN, 1985, p. 16).

expressão icônica de uma variedade de relações simétricas, e para a expressão icônica da distância conceitual.⁹ (HAIMAN, 1985, p. 20).

Com isso, podemos assumir que a interpretação de um diagrama é motivada pela própria estrutura do diagrama. Essa interpretação é apreendida da similaridade percebida entre a estrutura do diagrama e a estrutura dos conceitos que ele representa. Nessa lógica, a interpretação de uma sentença na libras é motivada pela sua própria estrutura. E, servindo ao nosso propósito científico de investigação, focaremos na natureza da relação de distância conceitual entre os elementos envolvidos na ação verbal. Nessa proposição,

A hipótese da motivação, todavia, faz uma predição adicional, qual seja, que a diferença na forma vai corresponder de algum modo à diferença em significado. Especificamente aqui, quanto maior a distância formal entre X e Y, maior a distância conceitual entre a noção que elas representam.¹⁰

Segundo Haiman (1985), quanto menor a distância entre o verbo e o objeto, em outras palavras, quanto mais próximos eles estão na sentença, maior é a relação de afetação e mais icônica é a construção.

Utilizando a relação de distância conceitual como base para a investigação do fenômeno da Iconicidade estrutural, a qual exploraremos alguns aspectos da transitividade na ação verbal, buscamos estabelecer correlações com a gramática cognitiva que nos permitirá entender a natureza das sentenças transitivas e, conseqüentemente, qual a motivação que elas têm com as ações no mundo.

Iconicidade cognitiva: o que subjaz o diagrama

Até o momento, estávamos explorando o fenômeno da Iconicidade em termos superficiais (a nível de superfície da sentença), principalmente na forma das estruturas das línguas naturais, correlacionando as partes de um diagrama e a representação dessas partes no mundo. O estudo da Iconicidade na sintaxe teve seu auge na década de 80, período em que diferentes teóricos do funcionalismo tratavam da motivação sob olhares

⁹ Tradução nossa, no original: "Given two minimally contrasting forms with closely related meanings, the difference in their meaning will correspond to the difference in their form. The most evident and often-noted iconicity of language structure is the linearity of the linguistic sign, which iconically reflects the linearity of time and causation. But language is also admirably suited to the iconic expression of a variety of symmetrical relationships, and to the iconic expression Of conceptual distance." (HAIMAN, 1985, P. 20).

¹⁰ Tradução nossa, no original: "The motivation hypothesis, however, makes a further prediction, namely that the difference in form will correspond in some way to the difference in meaning. Specifically here, the greater the formal distance between Y and Y, the greater the conceptual distance between the notion they represent" (HAIMAN, 1985, p. 106).

distintos e sob diferentes aspectos sintáticos das línguas humanas. Destacamos principalmente os trabalhos de Haiman (1980; 1985), o trabalho de Bybee (1985), Givón (1985), Greenberg (1985) entre outros.

Contudo, nos últimos anos, vários aspectos elementares das línguas humanas estão sendo explorados pela linguística cognitiva que “é o estudo da linguagem em sua função cognitiva, na qual cognitiva se refere ao papel crucial de estruturas informativas intermediárias em nossos encontros com o mundo” (Geeraerts; Cuyckens, 2007, p.4)¹¹. Considerando esta pressuposição, a língua não pode ser estudada através de módulos, pois a gramática é significativa. O significado é conceptualizado e a conceptualização é fundamentada na realidade física (Langacker, 2008). De modo geral, as estruturas das línguas naturais são, indiretamente, representações simbólicas das nossas relações com o mundo, com as coisas, com outros seres humanos. Incorporamos esta experiência na nossa gramática e, conseqüentemente, o fenômeno da Iconicidade também é um reflexo dessas relações.

Em um primeiro momento, é imperceptível esta correlação entre língua e realidade física, mas adotando as concepções da gramática cognitiva e a sua proposta de investigação, conseguimos estabelecer paralelos conceptuais que nos permitem depreender a relação língua/mundo. Nossa proposta visa descrever a natureza da Iconicidade estrutural, buscando compreender essa relação de motivação entre as partes das estruturas da língua de sinais brasileira e aquilo que elas representam no mundo. Veremos que a relação de motivação vai além do plano superficial, há uma origem em um plano conceptual. Alguns casos de Iconicidade de distância conceptual podem ser compreendidos pela relação de distância entre espaços conceptuais, os quais fazem relação forma (espaço fonológico) e significado (espaço semântico).

Nessa parte do trabalho, nos inspiramos na proposta de Iconicidade Cognitiva de Wilcox (2004) para descrever a natureza conceptual da motivação em sentenças transitivas diretas. Nesse modelo teórico, ele toma a Iconicidade cognitiva como um fenômeno cognitivo e onipresente em todas as línguas. Obviamente, ele aplica esse fenômeno para análise das estruturas da língua de sinais americana, mas em todo momento ele reforça que essa correlação entre cognição x motivação pode ser estendida para análise de qualquer língua, independente da modalidade.

¹¹ Tradução nossa, no original: “Cognitive Linguistics is the study of language in its cognitive function, where *cognitive* refers to the crucial role of intermediate informational structures in our encounters with the world”. (Geeraerts; Cuyckens, 2007, p. 4).

A Iconicidade Cognitiva foi derivada dos pressupostos da gramática cognitiva de Langacker (1987; 1991; 2008; 2013) e, além de ir ao encontro da abordagem de plano formal de Haiman (1980; 1985), ela fornece subsídios teóricos e práticos para compreender a natureza da motivação. A gramática cognitiva nos permite, enquanto investigadores, estabelecer correlatos entre uma Iconicidade no plano superficial e Iconicidade no plano conceptual.

A Iconicidade vista sob uma ótica cognitiva é apresentada como uma visão alternativa, como sintomática de algo mais fundamental que une a forma e o significado (WILCOX, 2004). Ao tratar da Iconicidade sob o olhar da linguística cognitiva, a língua é tratada como simbólica. Nessa concepção, a língua é vista como não dissociada dos elementos que a compõe, tanto interna como externamente. O estudo da língua está diretamente relacionado com os processos cognitivos e com a interação social. São interdependentes. Na concepção simbólica da língua, o símbolo é descrito como o emparelhamento entre uma estrutura semântica e uma estrutura fonológica em um sistema conceptual geral (LANGACKER, 2004), em outras palavras, a forma de um sinal ou de uma estrutura sinalizada precisa estar relacionada com aquilo que elas representam no mundo.

É nessa visão que a Iconicidade Cognitiva se apoia, pois ela propõe que o que subjaz a relação de motivação é justamente a relação de distância entre os polos semânticos e fonológicos dentro de um espaço conceptual. A saber, toda produção linguística em língua de sinais e línguas orais está enquadrada em um espaço conceptual (LANGACKER, 2008) que engloba todo nosso conhecimento, nosso pensamento e nossa experiência corporificados. Assim, dentro desse espaço, a relação de aproximação e afastamento é fundamental para definir o conceito de Iconicidade em uma proposta cognitivista. Segundo Wilcox (2004), a Iconicidade cognitiva pressupõe uma aproximação entre um polo semântico e um polo fonológico; do contrário, se esses polos estão em regiões distantes, tem-se a arbitrariedade. Essa proposta se assemelha consideravelmente com a proposta de Iconicidade de distância conceptual de Haiman (1985). Com isso, A Iconicidade é submergida pela gramática, pois toda unidade linguística consiste de três elementos básicos: i) estrutura fonológica, ii) estrutura semântica e iii) estrutura simbólica, ligando a estrutura semântica e estrutura fonológica.

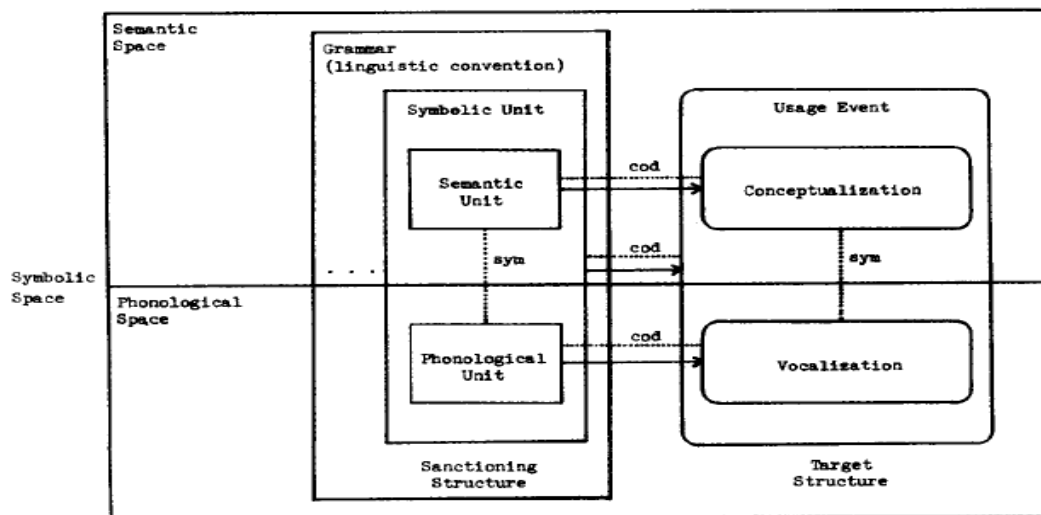
Como apontamos acima, esse modelo de Iconicidade segue os fundamentos da gramática cognitiva de Langacker (1987; 1991), na qual a gramática, além de significativa, ela reflete nossas experiências básicas, a mudança que acontece ao longo

do tempo, a percepção e atuação no mundo. No centro da gramática, os significados são operações mentais inerentes a estes componentes elementares da vida cotidiana. O léxico e a gramática são descritos como montagens de estruturas simbólicas, em outras palavras, um pareamento entre estruturas fonológicas e semânticas. Portanto, adotar o pressuposto de que gramática é essencialmente simbólica, nos permite uma reanálise do papel da Iconicidade, na qual se inscreve elementos cognitivos e de interação social. Nesta proposta, o papel do meio é indispensável para entender alguns aspectos da gramática das línguas, como é o caso das sentenças transitivas na libras.

A natureza da distância conceptual e da transitividade

Segundo pressupostos da gramática cognitiva (LANGANCKER, 1987; 1991; 2008; 2013), a língua equivale a uma estrutura simbólica. Esta concepção significa que o que subjaz qualquer produção linguística é uma estrutura conceptual e significativa que pressupõe um pareamento entre uma estrutura fonológica e uma estrutura semântica:

Figura 1: Espaço simbólico



Fonte: Langacker (1987, p. 77).

Na figura, o espaço simbólico corresponde ao espaço conceptual, lugar metafórico onde a língua se apresenta como unidade simbólica, constituída de elementos interdependentes. Nessa representação, a gramática não é modular, ela é

dependente de realizações mentais e interações sociais. Ela emerge derivada do uso e é idealizada pelo nosso sistema conceptual.

Esta esquematização vai ao encontro da Iconicidade de distância conceptual de Haiman (1985), a respeito da aproximação dos elementos envolvidos na cena verbal (sujeito + verbo + objeto), mais especificamente na transitividade. Com isso, esse esquema desenvolvido por Langacker (1987) pode ser compreendido como o que está subjacente à motivação de distância conceptual.

Em outras palavras, no plano do diagrama, a Iconicidade sintática depreendida pela distância conceptual corresponde a relação de proximidade entre as formas das partes que compõem uma sentença e os significados que essas partes representam no mundo. Logo, uma sentença transitiva na libras é icônica, pois a ação pressupõe uma relação direta entre o sujeito e o objeto. Buscando uma explicação para essa natureza de proximidade, o que subjaz essa relação é uma Iconicidade cognitiva, ou seja, é a proximidade entre o espaço fonológico e o espaço semântico. Segundo Wilcox (2004), o que caracteriza um item ou uma sentença icônica é relação de proximidade entre os polos semântico e fonológico dentro do espaço conceptual.

Buscando um paralelismo entre o que Haiman (1985) e Langacker (1987) apresentavam, a Iconicidade é percebida: i) em um plano superficial: pela relação de proximidade, apresentando transitividade entre os elementos que compõem uma sentença e ii) em um plano conceptual: pelo que subjaz a esse plano formal. Para considerar uma sentença transitiva direta icônica é preciso pressupor uma aproximação, no espaço conceptual, entre os polos semânticos e fonológicos.

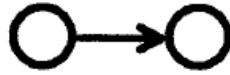
Segundo Langacker (2008), a transitividade corresponde ao grau de proximidade na interação entre um sujeito e um objeto. Essa aproximação é essencialmente de natureza conceptual e tem relação direta com o modo como interagimos com o outro e com o mundo. A partir desta relação, organizamos nossa língua a partir das referências que recebemos do meio. A forma como manipulamos objetos e nos relacionamos com outros seres humanos é a base para a criação de “arquetipos” Langacker (1991). Assim, “objetos físicos e interações energéticas proveem os respectivos protótipos para as respectivas categorias de substantivos e verbos, que do mesmo modo representam uma oposição polar entre as classes gramaticais básicas”¹² (LANGACKER, 1991, p. 283).

¹² Tradução nossa, no original: “The motivation hypothesis, however, makes a further prediction, namely that the difference in form will correspond in some way to the difference in meaning. Specifically here, the greater the formal distance between Y and Y, the greater the conceptual distance between the notion they represent” (HAIMAN, 1985, p. 106).

Para compreender esquematicamente como a transitividade funciona, Langacker (2008) apresenta a seguinte figura (p. 388):

Figura 2: Estrutura transitiva

(a) Transitive



A imagem apresenta, esquematicamente, a relação de afetação das sentenças transitivas diretas das línguas naturais. E conforme os pressupostos que apresentamos, a afetação pressupõe proximidade entre os elementos da predicação e, conseqüentemente, uma aproximação entre os polos fonológicos e semânticos no espaço conceptual. Na próxima seção, faremos análises de sentenças na libras buscando descrever a Iconicidade sintática das construções na língua de sinais brasileira.

A correlação entre Iconicidade e sentenças transitivas da libras

Nessa seção, faremos análises de sentenças transitivas na língua de sinais brasileira, procurando descrever e correlacionar com o fenômeno da Iconicidade estrutural, através da distância conceptual. Buscaremos, através das imagens sequenciais, identificar a possível relação de aproximação entre os elementos da predicação.

Metodologia: *corpus*, seleção e análise de dados

Para a realização da análise da natureza transitiva em sentenças em língua de sinais brasileira, utilizamos, como corpus para coleta de dados, a coletânea de vídeos de entrevista com surdos de referência, realizados pelo Núcleo de Aquisição de Língua de Sinais (NALS) da Universidade Federal de Santa Catarina. O material investigado está disponível, publicamente, no website “Repositório Institucional UFSC”, uma plataforma de livre acesso que tem como objetivo divulgar as produções científicas desenvolvidas nesta universidade.

Como o acervo é extenso e apresenta várias entrevistas, selecionamos um exemplar para analisar a produção em libras, disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/179500>. O vídeo escolhido reproduz uma entrevista que envolve duas participantes, surdas de referência, ou seja, pessoas que possuem representatividade dentro da comunidade surda, fluentes em sua língua materna e com formação superior. Além destes requisitos, este tipo de produção linguística pressupõe uma comunicação interativa e natural, sem elaboração de dados prévios. Por esse motivo escolhemos essa fonte para extração de dados.

As entrevistas apresentam conteúdos discursivos, e as temáticas perpassam por diversos temas, tais como política, educação de surdos, aquisição de libras entre outros assuntos que são pertinentes para a realidade dos indivíduos envolvidos na entrevista. Contudo, como objetivamos uma análise sintática, dentro deste cenário dialógico, selecionamos partes dele que correspondam a sentenças simples, ou seja, recortamos partes deste discurso para analisar a transitividade.

Para ilustrar as sentenças em libras, apresentaremos fotos sequenciais de cada sinal empregado na sentença linearmente, de modo que possamos analisar a relação de proximidade entre o verbo e seus argumentos em determinada construção sintática. Desta maneira recortamos aleatoriamente cinco sentenças em libras que foram produzidas durante a entrevista. Apesar de ser um número pequeno de construções (em função do limite de tempo e do formato do trabalho), acreditamos que a aplicação da teoria na análise apresenta um modelo para o entendimento da Iconicidade de sentenças transitivas. As frases abaixo estão delimitadas pelos símbolos “</>”, destacando as afirmativas através da abreviatura “afirm” e as interrogativas através da abreviaturas “qu” (quando, o que, quanto...) ou “s/n” (sim e não).

I) **SENTENÇA 1: ORDEM SVO <VOCÊ ADQUIRIR LIBRAS IDADE>qu**



VOCÊ

ADQUIRIR



LIBRAS



IDADE

No exemplo, a sentença interrogativa envolve um sujeito e um complemento. Na construção, conforme vemos nas imagens, os elementos envolvidos estão próximo do predicado. O verbo “ADQUIRIR” está próximo conceptualmente do sujeito “VOCÊ” e do complemento “LIBRAS IDADE”. Há uma relação direta; com isso, é possível propor uma relação de iconicidade, pois a entidade e o evento relacionados pelo verbo estão diretamente ligados. Logo, pressupõe uma proximidade entre o polo fonológico e semântico dentro do espaço conceptual das estrutura simbólica em questão.

ii) **SENTENÇA 2:** ORDEM SVO <EU PARTICIPAR/FREQUENTAR ESCOLA>afirm



EU



PARTICIPAR/FREQUENTAR

ESCOLA



Assim como na análise anterior, o verbo “FREQUENTAR/PARTICIPAR” liga diretamente o sujeito “EU” com a entidade “ESCOLA”, portanto há uma relação de aproximação na distância conceptual. A análise resulta em uma estrutura Icônica.

iii) **SENTENÇA 3: ORDEM SVO <VOCÊ SENTE PERCEBE USUÁRIA LIBRAS>s/n**



VOCÊ

SENTIR



PERCEBER

USUÁRIA LIBRAS

Na sentença interrogativa acima, o verbo “SENTIR” também está próximo do sujeito “VOCÊ” e do evento “VER/PERCEBER USUÁRIA LIBRAS”. Nesse exemplo, assim como nos anteriores, também há uma proximidade no plano formal e também no conceptual. A organização SVO evoca que a forma dos argumentos dessa sentença transitiva está diretamente relacionada com significado que essa ordem prototípica de afetação representa no mundo.

iv) **SENTENÇA 4: ORDEM OSV <REGRA PRÓPRIA PAÍS TER>afirm**



REGRAS



PRÓPRIA

PAÍS



TER

Diferentemente das sentenças anteriores, a ordem dos elementos alterou a relação de transitividade. O verbo “TER” está próximo ao sujeito representado pela entidade “PAÍS”, mas está distante do complemento “REGRAS PRÓPRIAS”. Nesse ponto, a característica icônica de distância conceptual foi perdida em detrimento do foco de atenção dado a ordem dos elementos da sentença. Nos parece que a intenção do interlocutor foi a de construir uma perspectiva da cena verbal (MACWHINNEY, 1977) a partir do objeto, ou seja, dar foco à “REGRAS PRÓPRIAS”. Nesse caso, não é possível assumir uma relação de Iconicidade por distância conceptual, pois apenas uma entidade da sentença está próxima do verbo. Portanto, do ponto de vista da transitividade direta, essa sentença é arbitrária.

v) **SENTENÇA 5: ORDEM SVO <EU ESTUDAR LEMBRAR ESCOLA SURDOS>**
afirm



EU

ESTUDAR



LEMBRAR

ESCOLA



SURDOS

Na sentença 5, o verbo “ESTUDAR” está próximo do sujeito “EU”, mas distante do complemento “ESCOLA SURDOS”, pois a transitividade da construção é interrompida pelo verbo “LEMBRAR” que não está relacionada com o evento principal da sentença. Esse elemento dispara um distanciamento entre os complementos da estrutura argumental. Dessa maneira, há uma distância tanto no plano formal como no plano conceptual; logo, a sentença, do ponto de vista transitivo, é arbitrária, pois os elementos que compõem a ação verbal não estão diretamente próximos ao verbo.

Para identificar a Iconicidade nas estruturas transitivas é indispensável a relação de aproximação no espaço conceptual. Como vimos, no que tange à transitividade, as sentenças são icônicas se os elementos da construção sintática estão próximos, tanto na periferia esquerda como na direita. Nessa relação, nenhum elemento pode estar entre as entidades envolvidas, pois acarretará em um distanciamento, tanto no plano formal como no plano conceptual.

Sendo assim, a relação de distância conceptual prevê que as formas dos elementos que compõem a sentença evocam o significado que esses elementos representam no mundo. Sendo assim, a relação de motivação pela proximidade vai indicar o nível de afetação, ou seja, o quanto a ação verbal está relacionada diretamente com os argumentos. A distância conceptual formal da sentença implica uma distância entre o polo semântico e o polo fonológico no espaço conceptual. Desse modo, todas as sentenças apresentadas e analisadas são estruturas simbólicas, mediadas pela interação com o meio e pelo modo como processamos mentalmente e linguisticamente essa mediação. Como apontamos no referencial, a transitividade é apenas uma das

manifestações linguísticas de como categorizamos a nossa experiência no mundo e refletimos na gramática da nossa língua. Há muitas outras formas de conceber a iconicidade no plano sintático, ou seja, a iconicidade é onipresente nas categorias linguísticas das línguas naturais.

Considerações finais

Neste artigo, propomos uma descrição e análise diferenciada do fenômeno da Iconicidade. Conforme desenvolvemos ao longo do trabalho, uma das formas de identificar a Iconicidade é através da distância conceptual, na qual os elementos que compõem uma ação verbal precisam estar próximos do predicador, caracterizando uma motivação de proximidade tanto em nível formal como em nível conceptual.

A distância conceptual vai indicar uma relação de distância entre polos do espaço conceptual. Em outras palavras, quanto mais próximos os argumentos estiverem do verbo, mais próximos os polos semânticos e fonológico estarão no espaço conceptual, portanto, mais icônicos. Do contrário, quanto mais distantes no nível formal mais distantes estarão os polos no espaço conceptual, logo, mais arbitrário, no ponto de vista da transitividade.

As sentenças transitivas da libras são icônicas quando pressupõem uma aproximação. Contudo, conforme vimos nos últimos exemplos, a depender da forma como itens estão organizados na sentença ou da intenção implícita dos interlocutores, os argumentos podem estar mais distantes do verbo ocasionando uma arbitrariedade.

A transitividade direta é de natureza conceptual, contudo, há elementos, também dessa natureza, que ocasionam o afastamento dos elementos que compõe a ação verbal. Esses elementos podem corresponder a outros tipos de motivação, tais como o foco de atenção do falante que, no momento da conversação, constrói uma perspectiva a partir daquilo que considera mais relevante no discurso. Desse modo, tanto a Iconicidade quanto a arbitrariedade são submergidas pela gramática e são fenômenos recorrentes nas línguas naturais.

Referências

BYBEE, J. Diagrammatic iconicity in stem-inflection relations. In: *Iconicity in Syntax*. Stanford: John Benjamins, 1985.

GIVÓN, T. Iconicity, isomorphism, and non-arbitrary coding in syntax. In: *Iconicity in Syntax*. Stanford: John Benjamins, 1985.

GREENBERG, J. *Universals of Language*. Massachusetts: The M.I.T Press, 1966.

_____. Some iconic relationships among place, time, and discourse deixis. In: *Iconicity in Syntax*. Stanford: John Benjamins, 1985.

GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. *Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007.

HAIMAN, J. *The iconicity of grammar: Isomorphism and motivation*. Language, 1980.

_____. *Natural Syntax: Iconicity and Erosion*. London: Cambridge University Press, 1985.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. *The signs of language*. Harvard University Press, 1979.

LANGACKER, R.W. *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1: Theoretical Foundations. Stanford: Stanford University Press, 1987.

_____. *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 2: Descriptive Application. Stanford: Stanford University Press.

_____. *Cognitive Grammar: a basic introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

_____. *Essentials of Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

MACWHINNEY, B. *Starting Points*. Language, 1977.

PEIRCE, C. *Philosophical writing*. Cambridge: Harvard University Press, 1932.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2008.

TAUB, S. *Language from the body: Iconicity and Metaphor in American Sign Language*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2004.

WILCOX, S. Cognitive iconicity: Conceptual spaces, meaning, and gesture in signed languages. In: *Cognitive Linguistics*, v. 15, n. 2, pp. 119-147, 2004.

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM DESTAQUE DISCURSIVO PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

Ester Maria de Figueiredo Souza¹
Rayana Thyara de Lima Rêgo Ladeia²

RESUMO: O artigo toma como objeto a análise de atividades propostas para o ensino gramática em um livro didático de português. Propõe-se a análise do capítulo 6, da unidade 4, do livro didático *Português: linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Editora Saraiva, Edição de 2013, 1º ano do ensino médio, selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático. O aporte teórico que subsidia a análise enquadra-se nos estudos bakhtinianos sobre linguagem e interação verbal e na concepção sociointeracionista para o ensino de língua portuguesa. Como resultados, perspectivam-se possibilidades para o ensino dialógico de gramática, ressaltando-se que essa não pode ser estudada separadamente da estilística. Esse princípio é aplicado na análise de estruturas sintáticas apresentadas no capítulo selecionado para este artigo, com o intuito de provocar reflexões que contribuam para alterar práticas artificiais de ensino de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogia; Ensino de Português; Livro Didático.

ABSTRACT: The article examines proposed activities for grammar teaching in the Portuguese textbook. It is proposed to analyze chapter 6, unit 4, of the textbook *Português: linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Editora Saraiva, 2013 Edition, 1st year of High School, selected by the National Book Program Didactic. The theoretical contribution that subsidizes the analysis is included in the Bakhtinian studies on language and verbal interaction and on the socio-interactionist conception for teaching Portuguese. As results, possibilities for the dialogical teaching of grammar are outlined, emphasizing that this can not be studied separately from the stylistic one. This principle is applied in the analysis of syntactic structures presented in the selected chapter for this article, with the purpose of provoking reflections that contribute to alter artificial practices of teaching of Portuguese language.

KEYWORDS: Dialogism. Teaching Portuguese. Textbook.

Introdução

O Livro Didático de Português (LDP) tem sido tomado como objeto de investigação sobre vários prismas. Estudos o conformam como um recurso didático, como objeto cultural, como gênero do discurso, sendo interpretado sob a lente de discursos pedagógicos, educacionais, políticos, discursivos, dentre outros, quer em intersecção com outras áreas de saber, quer a partir de um único aporte teórico. Indubitavelmente, concorda-se que esse apresenta os estudos linguísticos e literários na educação formal, validando e

¹ Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação – (GPLeD). E-mail: efigueiredo@uesb.edu.br.

² Professora do Centro Universitário FG – UNIFG, Guanambi, Bahia. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: rayanaladeia@gmail.com.

homogeneizando um discurso na disciplina Língua Portuguesa. Essa homogeneização legitima a constituição de uma cultura escolar e contribui para o reconhecimento canônico do que é expresso nas práticas de ensino de língua portuguesa.

Um cânone se solidifica a partir de sua vinculação com representações sociais de um sistema de regras vigentes, praticadas para atender a uma necessidade social. O cânone representa o que interessa a determinado grupo social. Muito já se discutiu sobre o cânone literário na escola, contudo ainda são incipientes os estudos que tendem a apresentar e situar o ensino de gramática como um possível *status* canônico. Para a literatura, já é de compreensão farta que alguns padrões devem ser seguidos para que se possam incorporar ao cânone; e verifica-se que no cânone literário há o privilégio de trabalho didático com textos clássicos, característicos de um estilo de época, sendo desconsiderados, no LDP, aqueles não se enquadram nos critérios estabelecidos. Estudos de Franchetti (2002) abordam a questão do cânone para o ensino de língua portuguesa e observam que há padrões e algumas etapas típicas deste processo.

1. Num primeiro momento, apresenta-se ao aluno um conjunto de traços literários, de procedimentos técnicos ou de temas, reunidos sob uma rubrica como Arcadismo, Romantismo ou Realismo. O objetivo parece ser, num segundo passo, fazer com que, dado um texto X, o aluno seja capaz de descobrir o “estilo de época” Y a que aquele texto pertence.
2. A seguir, identificados esses traços, passa-se a apresentar um conjunto de textos em que eles se encontram em evidência (nesse ponto, o organizador do livro ou apostila já tomou todos os cuidados para afastar textos e questões que não se enquadram bem no modelo...). O objetivo desta etapa parece ser colocar a observação de um número razoável de textos a serviço da confirmação da pertinência e importância dos traços com que se definiu o “movimento” ou “escola”.
3. Por fim, o normal é explicar as ‘escolas’, entendidas como um conjunto de procedimentos e temas e textos, por meio de um “panorama de época”, em que eles são postos em função de uma esquemática e superficial descrição da vida política e econômica do período. (FRANCHETTI, 2002, p. 12).

Nossa problematização para este artigo é a de buscar, a partir da configuração constitutiva de um cânone, espelhar o ensino de gramática do livro didático de português, pois reconhecemos, como já afirmado, que no campo da literatura uma breve pesquisa já situa trabalhos que compõem uma base de dados produtiva. O mesmo não se pode afirmar quanto ao ensino de gramática, sobre as atividades propostas no manual. Esse conjunto de atividades orienta a ação pedagógica do docente, que seleciona as questões propostas para o ensino. Perspectivamos que há uma ordem proposta no LDP para o ensino de gramática, em analogia ao ensino de literatura e projetamos apresentar essa ordem, propondo a necessidade de considerar um ensino mais produtivo, respaldado no enfoque dialógico. Assim, apresentamos considerações sobre o ensino de gramática pautado na nomenclatura e o seu necessário

deslocamento para associar a sintaxe ao estilo, como proposto pelo Círculo Bakhtiniano e questionamos acerca da ocorrência de um cânone para tal prática nas escolas e alicerçada no LDP.

Sobre o LDP

Os estudos sobre Livro Didático de Português (LDP) passaram a ser privilegiados no campo da Linguística Aplicada (LA) a partir do deslocamento do seu reconhecimento de concebê-lo como recurso didático para objeto cultural ou gênero discursivo. Assim, os trabalhos de Bunzen (2005) e Bunzen e Rojo (2005), dentre outros, assentaram contribuições para ressignificar a investigação que toma o LDP como mote de investigação.

No específico das práticas de ensino de língua portuguesa, a tríade leitura/produção textual/gramática foi tomada como padrão, a fim de se planejarem atividades para reflexões sobre ou com a língua, e em Geraldi (2011), desde *O texto na sala de aula*, já se expressava a revisão dessa tríade e a necessidade de inaugurar uma outra concepção para o ensino de língua portuguesa, que tomasse a linguagem não como produto da língua, mas como interação verbal e trabalho sócio-histórico. Trata-se uma atividade que pressupõe interação, diálogo, uma vez que, por meio da linguagem, os indivíduos produzem textos orais ou escritos, cujo sentido se faz a partir da interação enunciativo/enunciado. Para Bakhtin (2003, p. 290), “todas as esferas da atividade humana [...] estão sempre relacionadas com a utilização da língua. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...], ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua”. Dentre a escolha desses recursos, elencamos os lexicais, os fraseológicos e os gramaticais como aspectos a serem observados no momento da construção do discurso.

Contudo, faz-se importante ressaltar que o trabalho com a gramática, conforme enfatiza Geraldi (2011), tem privilegiado o ensino descontextualizado das regras da gramática normativa, desconsiderando os elementos linguísticos e extralinguísticos que permeiam as relações de comunicação entre os homens. Segundo Bakhtin (2013), o estudo descontextualizado das regras gramaticais, sem que o aluno compreenda a função dessas prerrogativas no dia a dia não pode “dar frutos”, isto é, quando não conseguimos perceber a aplicabilidade das regras na construção dos enunciados, não conferimos a importância necessária ao domínio dos recursos da linguagem. Portanto, os questionamentos acerca do objetivo de ensino da gramática da língua portuguesa se tornam cada vez mais latentes.

Nesse contexto, o livro didático de português constitui um recurso para a condução do trabalho com a gramática na sala de aula, já que organiza um modo de produzir linguagem no

fluxo da interação verbal, daí o assumimos como gênero. Na perspectiva de Bakhtin (2003), o livro didático é considerado gênero discursivo, pois organiza informações/conhecimentos em forma de manuais didáticos. Segundo Bunzen (2005), grande parte dos manuais didáticos apresenta predominantemente seções didáticas gramaticais, então, é preciso conhecer como a gramática é trabalhada nesses instrumentos, tendo em vista que o livro é um importante recurso utilizado nas aulas.

Dessa forma, o presente estudo objetiva verificar qual o papel do LDP no ensino da gramática a partir das atividades propostas para a aula de português. Para tanto, foi realizada a descrição das atividades presentes em um capítulo do livro didático “Português: Linguagens”, volume 1, a fim de mapear como são propostos os exercícios de gramática e buscar alternativas para um ensino em que “a gramática é constituída de língua, quer dizer: faz a língua ser o que é” (ANTUNES, 2007, p.27).

Gramática: ensino de nomenclaturas na aula de português

O ensino de Gramática é motivo de diversas discussões no âmbito educacional, devido a seus métodos pragmáticos dentro de uma concepção positivista. O que de fato ocorre é que, muitas vezes, o ensino de Língua Portuguesa, em vez de privilegiar a própria língua e o processo contínuo de comunicação, supervaloriza somente o ensino de gramática e, em específico, a gramática normativa. Segundo Travaglia, a gramática normativa é

aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de formas morfológicas e lexicais), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como sendo a língua verdadeira. (2004, p. 30).

Nesse sentido, a gramática normativa é vista como um manual inócuo que deve ser decorado e memorizado sem fundamentação. A gramática normativa tem um posicionamento autoritário e discriminador, quando, por exemplo, qualifica as outras línguas de “erradas” ou inferiores. De acordo com Travaglia (2000), a gramática normativa trabalha com a metalinguagem, ou seja, ensina a língua para analisar a própria língua e considera erro tudo o que foge daquilo que ela prescreve. Ela também não leva em consideração as características da linguagem oral e isso causa, conseqüentemente, a separação entre língua escrita e falada.

A gramática não deve ser vista apenas como um manual de pesquisa e de referência que caminha junto ao processo educacional de ensino da língua, pois ela é resultante das

pesquisas que se realizam por meio das interações linguísticas, ou seja, não pode ser estudada fora do contexto.

Essa concepção reducionista de que o estudo da linguagem se resume ao estudo de gramática compromete a reflexão de como a língua é viva e está a serviço do sujeito nas diversas situações comunicativas, podendo sofrer alterações a depender do contexto enunciativo. A língua, a todo o momento, altera. Novos termos são criados, internos ou externos à cultura, tendo novas palavras ou mudando o significado dessas ao longo do processo do contato da língua. Assim, para Bakhtin e Volochinov (2014, p. 128), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, tampouco no psiquismo individual dos falantes”, ou seja, ela é constituída a partir de eventos de interação verbal que são realizados por meio de enunciações.

Partindo dessa concepção, em que a língua é um mecanismo vivo e está se modificando continuamente, incorporando novos significados, no âmbito do ensino, a gramática não se assenta em bases estáticas, mas busca entender como essas relações se modificam gerando novas regras. Sendo assim, não se pode insistir em metodologias excessivamente teóricas pautadas na gramática prescritiva.

A linguagem se manifesta nos textos orais e escritos e a partir deles revela seus aspectos discursivos, textuais e gramaticais. Contudo, percebemos que há, nos espaços educativos, um enfoque especial para a gramática como língua abstrata, que estuda a palavra, suas classes e flexões, suas funções e relações nas sentenças da língua e seus significados nas sentenças. Essa prática torna o estudo chato e cansativo, pois não valoriza as experiências vivenciadas pelos sujeitos. Geraldi aponta:

No sentido mais comum, o termo gramática designa um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem “falar e escrever corretamente”. Neste sentido, pois, gramática é um conjunto de regras a serem seguidas. Usualmente, tais regras prescritivas são expostas, nos compêndios, misturadas com descrições de dados, em relação aos quais, no entanto, em vários capítulos das gramáticas, fica mais do que evidente que o descrito é, ao mesmo tempo, prescrito (2011, p. 47).

As aulas de língua portuguesa devem oportunizar, dentre outros aspectos, o aprendizado da norma padrão e dos conteúdos gramaticais, contudo devemos observar as relações humanas que perpassam o ensino da língua, bem como as situações concretas de interação em que os enunciados são produzidos. Acreditamos que as relações dialógicas nas práticas de ensino de língua portuguesa revelam diferenças de estilos de linguagens tanto no

âmbito dialetal como semântico. Por isso, assumir o ensino de gramática em uma perspectiva dialógica e polifônica é provocar a apropriação de referências da linguagem enquanto produto e processo de interação verbal.

Bakhtin (2013, p. 23) afirma que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta o significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo”. Nesse ínterim, para que se alcance essa articulação entre gramática e estilística, é fundamental que o docente compreenda a função dialógica da linguagem e, a partir disso, “coloca em movimento aspectos constitutivos da relação sujeito/linguagem, comunicação/expressividade, leitura/produção/autoria” (BAKHTIN, 2013, p. 17).

A gramática deve ser vista como um elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, como instrumento de análise para a construção do conhecimento do aluno tornando a língua mais eficaz e reflexiva. É perceptível que muitas vezes se gasta tempo demasiado no ensino de gramática, estudando tipos de substantivos, número de substantivos, tipos de sujeito, entre outros. Para Antunes (2007), o estudo de nomenclaturas não é suficiente para o uso eficaz da linguagem em situações de interação verbal, pois o importante é saber utilizar a língua em atividades sociointerativas. Bakhtin e Volochinov afirmam:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (2014, p. 127).

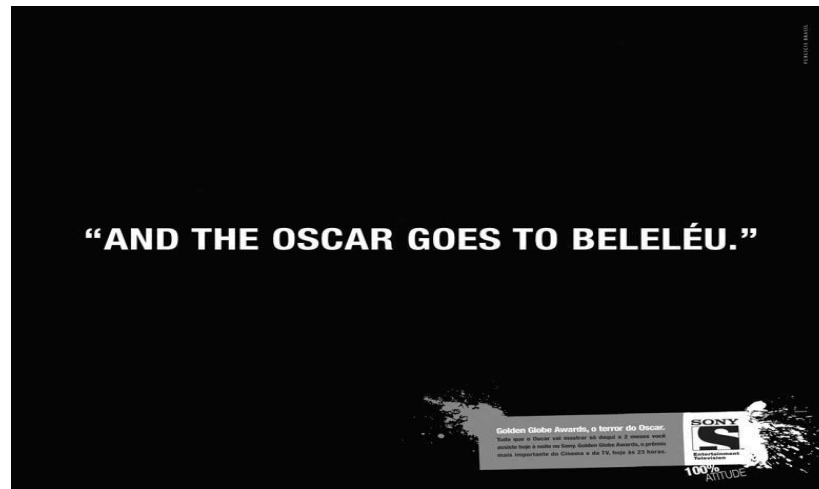
Nessa perspectiva, o estudo da língua acontecerá a partir de situações reais de comunicação de modo que o sujeito/locutor reflita como a linguagem se constrói e quais as formas mais adequadas para cada contexto. Sendo assim, o objetivo não será a assimilação das regras propostas pela gramática normativa, mas a capacitação do falante para que possa utilizar a teoria gramatical nas construções discursivas cotidianas de modo mais autoral e responsivo.

A gramática no livro português: linguagens

O capítulo 3, intitulado “Linguagem, Comunicação e Interação”, compõe a primeira unidade do livro “Português: Linguagens”, volume 1, escrito por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. O capítulo está presente na seção, Língua – uso e reflexão, em que são abordadas questões no tocante à gramática.

Inicialmente, percebemos que os autores utilizaram um anúncio publicitário na abertura do capítulo em que o enunciado principal está escrito em inglês, conforme verificamos na Figura 1.

Figura 1: Anúncio Publicitário da Sony



Fonte: Livro *Português: Linguagens*, volume 1, p. 36.

Para discussão do anúncio, são propostas questões que enfatizam a necessidade de uma linguagem comum entre os enunciadorees para que haja interação. Além disso, são elencados questionamentos que nos levam a refletir sobre a intenção do anunciante ao optar pela língua inglesa para a escrita da frase principal do texto. A compreensão da frase “*And the Oscar goes to beleléu*” (E o Oscar vai para ...) só ocorrerá se o leitor perceber os elementos extralinguísticos que envolvem a produção textual.

A partir do anúncio é possível que o professor explore com os alunos como a linguagem é cheia de significados e como a relação locutor-interlocutor torna-se indispensável para a construção de sentido. Sendo assim, faz-se importante discutir sobre a empresa anunciante, o público-alvo do anúncio, bem como o que o anúncio divulga.

Em relação à atividade proposta no LDP, no final da seção “Construindo o conceito” são realizadas reflexões acerca da importância da linguagem, pois ela “possibilita o processo enunciativo entre os sujeitos que vivem em sociedade” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p.37), ou seja, é partir dela que os indivíduos interagem entre si.

Como assinalou Mikhail Bakhtin (1998, p. 98), “cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração, em cada uma das camadas sociais, tem a sua linguagem, ademais, cada idade tem a sua linguagem, seu vocabulário, seu sistema de acentos específicos”. Portanto, a linguagem, na sua vida real, não é bloco unitário e homogêneo, mas

um imenso e mutante conjunto de variedade que se altera com o tempo, e, por isso, não deve ser estudada de forma descontextualizada e com base em um procedimento interno de estruturação.

No tópico de “Linguagem Verbal e Linguagem Não Verbal”, há uma reflexão sobre os elementos que envolvem o processo comunicativo, pois o uso da linguagem envolve o contexto, o locutor, o interlocutor, bem como o objetivo dos envolvidos no processo. Comprovamos isso na Figura 2.

Figura 2: Tira de Quino



(Quino, *Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. v. 2, p. 25.)

Fonte: Livro *Português: Linguagens*, volume 1, p. 39.

O estudo dos aspectos estilísticos da tira nos permite compreender o fenômeno criativo da construção dos enunciados, pois a personagem Mafalda ressalta que a produção de enunciados não se dá de modo aleatório, mas ocorre a partir de fatores que envolvem o processo interativo de comunicação. Além disso, é necessário enfatizar que no processo comunicativo também devem ser observados o contexto, quem fala e com quem se fala, pois esses elementos compõem parte do “jogo social da linguagem”. Um dos questionamentos propostos pelos autores em relação à tirinha é:

Quadro 1: Questões Propostas

Mafalda faz referência a dois tipos de resposta que poderia dar à mulher: uma resposta padrão e outra não padrão.

- a) Levante hipóteses: Qual seria a resposta padrão?
- b) Na pergunta-resposta de Mafalda, a menina acaba revelando a imagem que construiu da mulher. Qual é essa imagem?

Fonte: Livro *Português: Linguagens*, volume 1, p. 39.

As questões apresentadas indicam que o sujeito organiza o seu discurso a depender dos fatores que envolvem sua produção como também dos seus objetivos. Contudo, Mafalda expressa que, muitas vezes, seguimos um modelo padrão em vez de expormos os nossos pensamentos. A discussão acerca do questionamento verbal da personagem (“a senhora quer a resposta padrão, ou quer uma explicação mais completa do que sinto por cada um?”) assim como dos elementos não verbais são importantes indícios para as possíveis conclusões que devem partir de uma interação dialógica. Sendo assim, a tirinha constitui um excelente recurso para enfatizar que a palavra está sempre carregada de um sentido ideológico. Para Bakhtin,

a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego... está impregnada de relações dialógicas. Mas a linguística estuda a “linguagem” propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai consequentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto tais relações devem ser estudadas pela metalinguística, que ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias (2002, p. 183, grifos do autor).

Nesse sentido, a utilização do texto para o estudo da língua permite o aprimoramento do olhar para além da norma culta, já que a análise linguística verifica tanto os elementos verbais quanto os extraverbais. Nessas condições, a língua se torna objeto de reflexão, permitindo que o aluno construa as hipóteses a partir da leitura e escrita de diferentes gêneros, bem como contribui para o aprimoramento da competência textual. Assim, conforme afirma Bakhtin (2013, p.43), “o sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho”, ou seja, não podemos nos prender a exercícios mecanicistas que não extrapolem o código escrito.

Dando continuidade, o livro traz o conceito de língua fundamentado nas pesquisas de Ferdinand Saussure que, através do Curso de Linguística Geral, permitiu que a Linguística fosse considerada uma ciência. Contudo, a ciência de Saussure pautou-se na estrutura da língua como um sistema. Dessa forma, os autores do livro em análise ressaltam que para estudar a língua é preciso extrapolar os conceitos defendidos por Saussure a fim de compreender seus usos sociais. O que defendemos é o ensino da linguagem a partir do dialogismo em que os sujeitos (aluno-professor) constroem conhecimento a partir da interação.

O trabalho de reflexão linguística deve privilegiar a observação e análise da língua em uso, abarcando os aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, estilísticos e as variações linguísticas para que o aluno possa reconhecer as diferenças entre a língua oral e escrita e, conseqüentemente, compreender o sistema linguístico. Vale ressaltar que, ao ultrapassar as questões de conhecimentos linguísticos, “nos fixemos nas condições de seus usos e nos efeitos discursivos possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra [...]”, como aponta Antunes (2007, p. 81).

Nesse sentido, a Figura 3 apresenta a tira que foi utilizada para exemplificar a necessidade de observar a aplicação da língua em situações reais de interação verbal.

Figura 3: Tira de Calvin



Fonte: Livro *Português: Linguagens*, volume 1, p.41.

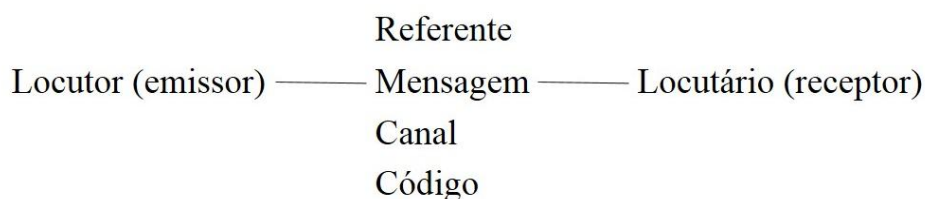
Percebemos que na tira houve um desencontro entre o significado atribuído à palavra lanche, já que Calvin acreditou que poderia comer biscoitos recheados em vez de frutas. É importante enfatizar o enunciado do último quadrinho: “embora usemos o mesmo idioma, não falamos a mesma língua”, pois ele revela que o estudo da linguagem não pode restringir-se ao processo interno de organização do código linguístico.

Nesse ínterim, faz-se importante ressaltar que o estudo da língua deve ir além do aspecto material, abordando também o conteúdo e a significação dos aspectos extralinguísticos. O ensino limitado ao estudo da língua em si mesma e para si mesma não auxilia a aprendizagem de seus usos em contextos sociais, observando a pluralidade de discursos que são produzidos nos espaços sociais e que revelam as intenções do sujeito. Ou seja, a linguagem deve ser estudada como resultado de produções coletivas que sofrem modificações a depender do contexto.

Segundo Geraldi (1997, p. 189), a criança “opera sobre a linguagem, reflete sobre os meios de expressão usados em suas diferentes interações, em função dos interlocutores com quem interage, em função de seus objetivos nesta ação”, pois os recursos linguísticos são construídos no contexto social e, por isso, ao mesmo tempo em que influenciam, são influenciados. Diante disso, compreendemos o caráter dialógico da linguagem em que “nega-se a neutralidade e abstração da língua. Reconhece o ideológico da palavra/discurso/enunciado/texto” (SOUZA, 2012, p. 68).

Na parte final do capítulo é apresentada a teoria da comunicação proposta por Roman Jakobson, evidenciando os elementos da comunicação e as funções da linguagem. Para tanto, Jakobson (2010) elaborou modelo de comunicação que consta na Figura 4.

Figura 4: Teoria da Comunicação



Fonte: Livro *Português: Linguagens*, volume 1, p. 43.

O referido modelo concebe a linguagem como um instrumento da comunicação, valorizando os elementos da comunicação e suas respectivas funções da linguagem em detrimento dos fatores que envolvem a interação verbal. Com base no modelo de Jakobson (2010), o locutor sempre assume uma posição ativa e o locutário uma posição passiva. Contudo, sabemos que no processo comunicativo os elementos se relacionam sem que haja sobreposição de um sobre o outro, pois existe uma relação mútua de interação.

Para Bakhtin (2014), os textos não podem ser estudados isoladamente, pois o sujeito é um ser social e interage com os seus interlocutores fazendo com que a linguagem seja o reflexo de aspectos históricos e sociais. Sendo assim, ao explorar os elementos da comunicação, não podemos nos atentar apenas para os aspectos linguísticos explícitos em detrimento dos aspectos extralinguísticos que permeiam a produção dos discursos e estão continuamente presentes no momento de interação verbal.

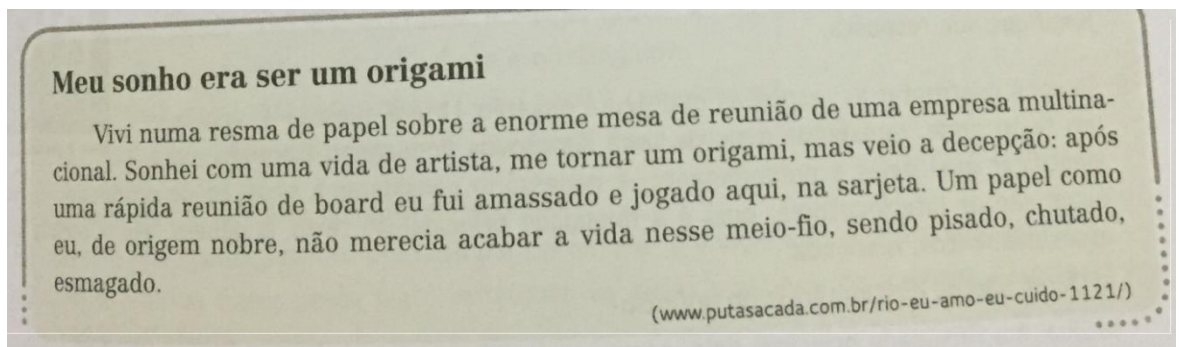
O estudo do texto deve ser feito a partir da interação comunicativa já que para Bakhtin os enunciados não são individuais, ou seja, se constroem a partir de outros enunciados. Por

meio dessa interação dialógica, os sujeitos dão significado ao texto e expressam suas opiniões, assumindo uma postura ativa diante do que é lido.

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso ao qual termina com a transmissão da palavra ao outro. [...] Essa alternância dos sujeitos do discurso que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e assume formas várias. [...] O diálogo é a forma clássica da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Para finalizar as discussões propostas no capítulo 1 do livro em discussão, os autores propõem uma reflexão a partir de um anúncio publicitário que foi vinculado pela prefeitura do Rio de Janeiro. No livro, o texto aparece em dois formatos diferentes, contudo traz a mesma mensagem. A discussão feita ressalta que o veículo de publicação e contexto de leitura conduzirão o leitor a classificar o texto de modo distinto em relação à função de linguagem predominante. Essa constatação reitera a necessidade de abordagem da linguagem no contexto, conforme notamos nas Figuras 5 e 6.

Figura 5: Texto “Meu sonho era ser um origami”



Fonte: Livro *Português: Linguagens*, volume 1, p. 49.

Figura 6: Anúncio “Meu sonho era ser um origam”



Meu sonho era ser um origami
Vivi numa resma de papel sobre a enorme mesa de reunião de uma empresa multinacional. Sonhei com uma vida de artista, me formar um origami, mas veio a decepção após uma rápida reunião de *board* eu amassado e jogado aqui, na sarjeta. Um papel como eu, de origem nobre, não merecia acabar a vida nesse meio-fio sendo pisado, chutado, esmagado.
Se uma bolinha de papel não merece isso, imagine a cidade mais bonita do mundo.
RIO
EU AMO
EU CUIDO
AMAR É POUCO. CUIDE.

Fonte: Livro *Português: Linguagens*, volume 1, p. 50.

Não podemos deixar de mencionar que nas questões para discussão dos textos os autores requerem uma explicação para o emprego do verbo no imperativo, entretanto o verbo não está em destaque e também não há nenhuma informação sobre o modo verbal, isto é, a atividade tem um objetivo meramente classificatório. Dessa forma, cabe ao docente conduzir toda a discussão, enfatizando qual a função do verbo imperativo no gênero textual em discussão e propondo o estudo da palavra em situações concretas.

Ressaltamos que, como o livro didático constitui um recurso para o ensino de gramática na sala de aula, a figura do professor de Língua Portuguesa é fundamental para se configurar o tipo de intervenção na abordagem da linguagem e na definição dos caminhos metodológicos. A concepção de linguagem e língua altera o modo de estruturar o trabalho com a língua portuguesa no que diz respeito ao ensino e considera essa questão tão

fundamental quanto as medidas adotadas em relação à educação. Diante disso, reafirmamos que

os padrões vigentes, calcados na tradição dos clássicos, impostos de cima para baixo aos brasileiros, já não são bem aceitos. A língua é infinitamente variada e os ideais linguísticos do final do século XIX e começo do século XX não podem permanecer os mesmos, no século XXI, uma vez que a sociedade atual se estrutura de modo totalmente diverso e as relações que se estabelecem entre os diversos níveis da pirâmide social são hoje muito mais intensas e profundas, graças aos meios de comunicação de massa. Apesar de tudo, o tipo de ensino hoje não é muito diferente do que se fazia antes e os livros didáticos para o nível médio disponíveis no mercado contribuem para isso. Alguns são mais tradicionais, dão ênfase à parte gramatical e à literatura, outros pretendem ser mais inovadores e dão ênfase à questão textual. Sugerem-se modificações, inventam-se novos métodos, substitui-se a gramática pelo texto, mas a política de ensino continua a mesma. Quase sempre peca por não “articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e a escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos”, conforme recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais, e não cumpre o papel de “promover a prática de análise e reflexão sobre a língua.” Além disso, o ensino de língua portuguesa continua sendo baseado nos ditames da gramática tradicional, na insistência em inculcar uma norma abstrata, cristalizada, cada vez mais afastada da realidade linguística de grande parcela da população, malgrado (i) as tentativas de descrever normas (cultas e não-cultas) reais de uso e (ii) os próprios textos jornalísticos já atestarem uma mudança em direção à fixação de uma norma brasileira, ao incorporar à escrita, paulatinamente, aspectos linguísticos há muito consagrados na fala, como se viu em relação ao uso de *ter-existencial* (CALLOU, 2008, p. 72).

Bakhtin (2013) ressalta que a gramática não pode ser estudada separadamente da estilística, ou seja, o autor propôs a partir do período composto por subordinação questões de estilística no ensino da língua de modo que o aluno pudesse compreender a função da conjunção na construção dos enunciados. Espera-se que essa mesma estratégia seja aplicada para demais conteúdos gramaticais, proporcionando aos sujeitos maior capacidade de escolher coerentemente as palavras que compõem os discursos.

Dessa forma, o trabalho com LDP deve proporcionar situações de reflexão da linguagem por meio de textos escritos e/ou falados, identificando as condições de produção, os aspectos temáticos e as manifestações do autor. Quando o aluno compreender esses aspectos, terá autonomia para entender também como funciona a gramática da língua portuguesa e poderá construir enunciados coerentes. Sabemos que o caminho para produção de LDP que abordem a gramática numa perspectiva sócio interacionista ainda é longo, contudo, enquanto essas mudanças não se efetivam, podemos propor atividades que não privilegiem a assimilação de conceitos e terminologias.

Este deslocamento sugere questionamento sobre a natureza das práticas pedagógicas e sobre o cânone de ensino de língua portuguesa. Devemos levar em consideração a necessidade de se abdicar de metodologias de ensino conteudistas que exploram os textos na aula de português como pretexto para abordagem gramatical abstrata. Assim, necessário se

faz considerar a realidade e interesses dos alunos, direcionando os objetivos do ensino de língua para a apropriação de estruturas sintáticas e estilísticas que contribuam para a competência linguística e discursiva do educando. Propomos, assim, o trabalho com a produção de linguagens, a partir do reconhecimento do livro didático de português como um gênero discursivo, explorando os recursos expressivos com finalidade de possibilitar a interação verbal entre sujeitos de diferentes grupos e esferas sociais.

Considerações finais

A análise do capítulo que compõe o livro didático *Português: linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Editora Saraiva, Edição de 2013, 1º ano do Ensino Médio, constitui mais um caminho para reflexão sobre o trabalho sócio-interacionista da linguagem. Faz-se importante ressaltar que não podemos analisar a linguagem sem observar o contexto enunciativo, pois, como afirma Bakhtin (2014), a comunicação verbal ocorre a partir dos enunciados que são produzidos em uma interação social.

Concordamos que o ensino de gramática deve ultrapassar o estudo das estruturas sintáticas da língua, extrapolando os modelos mecanicistas que se preocupam com o aprendizado de nomenclaturas em detrimento de um aprendizado que capacita o aluno para a produção de textos orais e escritos de modo autônomo.

A língua reflete as relações sociais, ou seja, o sujeito constrói o seu discurso mediante as necessidades enunciativas concretas, escolhendo formas linguísticas que permitam a adequação do discurso ao contexto. O indivíduo usa a língua não apenas para expor um pensamento ou disseminar informações, mas para realizar ações e atuar sobre o interlocutor numa atitude responsiva.

Nesse ínterim, o estudo da linguagem não pode restringir-se ao modo de organização interna do código linguístico. Nessa visão conservadora, privilegiam-se os elementos materiais da língua e as relações que constituem o seu sistema total, em detrimento do conteúdo e da significação dos aspectos extralinguísticos.

Diante do exposto, precisamos de novas proposições e de práticas pedagógicas diferenciadas que enfatizem a concepção interacionista no trabalho com a língua. Nessa perspectiva, o aluno terá a oportunidade de compreender o funcionamento da língua/gramática em situações concretas de interação de modo a entender e produzir textos, bem como perceber as distinções entre uma forma de expressão e outra. Segundo Bakhtin (2013, p.14), deve-se “ajudar os alunos a entender o que muda quando escolho esta ou aquela

palavra, esta construção sintática em lugar de outra”. Essa é uma dica bakhtiniana para (re)começar a se perspectivar a exploração de atividades propostas no LDP para o enfoque dialógico/discursivo do ensino de gramática na sala de aula.

Referências

ANTUNES, I. *Muito além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013. (Tradução Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo).

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Tradução Paulo Bezerra).

_____. *Problemas da poética em Dostoiévski*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. (Tradução Paulo Bezerra).

_____. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

BUNZEN, C. S. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2005. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000361369>> Acesso em: 20 ago. 2017.

BUNZEN, C. S.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, MARCUSCHI (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005.

CALLOU, D. Cadernos de Letras da UFF – *Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário*, no 36, p. 57-73, 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/36/artigo3.pdf>> Acesso em: 01 mar. 2018.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. Volume 1. São Paulo: Saraiva, 2013.

FRANCHETTI, P. O cânone em língua portuguesa – reflexões sobre o ensino de literatura brasileira e portuguesa no Brasil. In: *Voz Lusíada*, nº 19, 2002.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 22.ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

SOUZA, E. M. F. Indagações acerca do enunciado concreto em Mikhail Bakhtin e o gênero do discurso aula. In: SANTOS, Elmo (org). *Transdiscursividades, linguagem, teorias e análises*. Salvador: EDUFBA. 2012. Cap. 3.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de Gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

O TRABALHO COM A LÍNGUA COMO AÇÃO DOCENTE CRÍTICA, REFLEXIVA E SOCIAL

Cleide Inês Wittke¹

RESUMO: Pesquisas sobre a formação docente mostram a necessidade de repensar os currículos das licenciaturas, especialmente de Letras, nosso campo de atuação. Essa postura implica mudanças nas definições do objeto de ensino e nos modos de abordá-lo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). Este artigo objetiva problematizar a questão, refletindo e apontando caminhos que possam viabilizar o exercício diário de um professor pesquisador. Assim como muitos estudiosos seguidores da perspectiva bakhtiniana, os quais definem a língua como um processo de interação verbal, também elegemos o texto/gênero textual como objeto de ensino e vemos a aula de português como uma prática de comunicação. Um dos caminhos promissores para trabalhar a língua, desenvolvendo a capacidade leitora e de produção oral e escrita, é a realização de projetos de pesquisa, ensino e extensão, pois essas práticas interligam a academia com a realidade escolar. Finalizamos, então, com uma atividade de pesquisa voltada ao ensino da escrita e realizada no ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua; Formação docente; Texto/gênero textual; Interação verbal.

ABSTRACT: Research on student-teacher formation shows the need to rethink undergraduate teaching courses, especially when it comes to Language teaching courses, our field of expertise. This implies changes in the teaching goals' definitions, as well as in the way to approach them (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). This article aims at looking into this question, reflecting upon it and suggesting ways to make the daily work of a researcher-teacher more viable. As many scholars who follow bakhtinian theory and who define language as a verbal interaction process, we also favor the text/textual genre as a teaching object and see Portuguese classes as communication practice. One of the promising avenues to work language, developing speaking, reading and writing skills, is through research, teaching and extension projects, since they interconnect academia with school reality. Within this context, in this paper we describe a research activity focused on the teaching of writing carried out with elementary school students.

KEYWORDS: Language teaching; Student-teacher formation; Text/textual genre; Verbal interaction.

Introdução

Ao assistir a um concerto sinfônico, com mais de 60 músicos, tocando diversos instrumentos musicais (de percussão, com ou sem cordas, de sopro etc.), foi possível observar como se processa a interação de movimentos, principalmente o corporal, entre o maestro e sua orquestra, resultando em uma expressão harmônica de diversos sons, culminando na beleza musical. Vale ressaltar que é justamente o fato de todos terem tons diferentes, mais graves ou mais agudos, que o produto final encontra sua sintonia de modo harmônico. Há, também,

¹ Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: cleide.wittke@yahoo.com.br.

nesse processo, um jogo interativo não verbal muito produtivo que nos faz pensar sobre o uso da linguagem (verbal) e sua importância para o ser que vive em sociedade.

A comparação dessa cena com o ensino de língua materna traz à tona uma questão: está o sistema de ensino (no nível básico e mesmo universitário) explorando de modo produtivo todo o potencial interativo/comunicativo do ser humano, auxiliando-o a viver em sintonia com o meio em que vive? Mesmo que cada aluno expresse seu potencial de interação verbal, ora lendo, falando ou escrevendo em tons mais agudos ou mais graves, não tem o maestro-professor o compromisso de organizar a expressão de seus alunos-músicos de modo que construam uma sinfonia verbal?

Nesse contexto e observando a atual realidade do ensino de língua materna, podemos dizer que tal ensino e aprendizagem não têm produzido os efeitos desejados. Em outras palavras, é possível constatar que essa prática educacional não vem ocorrendo na perspectiva de um exercício frequente e produtivo de comunicação, de interação verbal, tanto na modalidade falada quanto na escrita. Essa constatação nos faz indagar e investigar quais são as principais razões dos resultados pouco satisfatórios produzidos com e no ensino de língua. Em síntese, pretendemos identificar e entender quais são os principais problemas enfrentados nesse ensino, buscando possíveis soluções. Como pesquisadores, procuramos aquilo que pode e deve ser mudado para que essa prática didático-pedagógica se torne um processo que desenvolve a capacidade comunicativa do aluno, dando-lhe segurança para interagir adequadamente nas mais variadas situações sociais de sua vida. Isso nos leva a pensar sobre o papel do professor de língua contemporâneo, bem como acerca dos procedimentos didáticos e metodológicos adequados para o trabalho com a língua materna.

Muitos pesquisadores da área da linguagem, dentre os quais citamos Geraldi (2006), Bronckart (1999, 2008), Marcuschi (2002, 2008), Rojo (2002), Koch e Elias (2010, 2016), Schneuwly e Dolz (2009, 2010), Dolz, Gagnon e Decândio (2010) investigam sobre essa temática e são unânimes em afirmar que o texto/gênero textual é o instrumento ideal para trabalhar a língua na sala de aula. Atualmente, também há consenso de que os tradicionais exercícios mecânicos e automáticos de gramática normativa, cujo objetivo consiste em identificar e classificar, conteúdo posteriormente cobrado em prova, não são adequados à atual função social do ensino de língua materna. Dito de outro modo, exercícios mecânicos em frases isoladas não são eficientes para desenvolver a capacidade interativa do aluno, tanto no que tange ao processo de falar quanto de escrever, portanto, essa prática metodológica precisa ser repensada e reorganizada.

Como muitas pesquisas na área mostram, é necessário ajustar tanto o objeto de ensino quanto o procedimento didático-pedagógico, priorizando o trabalho com o texto/ gênero textual, desenvolvendo os elementos básicos ao ensino de língua, ou seja, diferentes estratégias de leitura, de aspectos linguísticos e de produção textual, oral e escrita (GERALDI, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). Nessa perspectiva, a aula de língua, no nosso caso, de português precisa funcionar como um espaço no qual o aluno desconstrói e constrói diversos tipos de textos, na medida em que interage com o outro que o cerca, priorizando o constante exercício de comunicação, tanto oralmente quanto por escrito.

Esse enfoque muda o atual papel do professor, no nosso caso, o de língua materna, pois o docente passa a ser o mediador entre o texto e o aluno: um facilitador do processo de aprendizagem, um auxiliar na construção do conhecimento. Cabe, então, questionar: estão os cursos de Letras, ou melhor, os professores formadores desses cursos preparando os futuros professores de língua para desempenharem a função de mediadores? Além disso, o meio universitário está criando espaço para dialogar com o profissional de língua em serviço? Há pesquisas universitárias buscando a inserção do acadêmico na escola, levando-o a interagir com a comunidade escolar, principalmente como o profissional em atuação (WITTKE; SCHNEUWLY, 2016)?

Os currículos dos cursos de Letras

Entendemos que a concepção de língua como um trabalho sociointeracionista está diretamente relacionada a mudanças nos currículos dos cursos de Letras, exigindo reorganização no que tange à seleção das disciplinas, elaboração das ementas, delimitação dos conteúdos programáticos que serão abordados ao longo da formação acadêmica, bem como da indicação das referências e do modo como esse processo se realizará. Ou seja, os currículos precisam levar em conta não somente questões teóricas, burocráticas e administrativas, mas também aspectos didático-pedagógicos, uma vez que a qualidade do ensino depende da harmonia de todos esses elementos educacionais.

Assim como Geraldi (2006) vem defendendo há décadas, também entendemos ser de extrema importância que o acadêmico de Letras seja orientado de modo que se comporte como um pesquisador, um constante construtor de conhecimento, um profissional que transforma sua sala de aula em um laboratório, onde o saber não é meramente transmitido, mas construído por meio de hipóteses que, às vezes são comprovadas, outras vezes, rejeitadas. Fazemos nossas as palavras de Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33), quando a autora defende que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Por acreditar que é no meio acadêmico que o licenciando constrói os alicerces de sua identidade de professor e das práticas a serem desenvolvidas ao longo de sua trajetória profissional, é fundamental que organizemos os cursos de Letras de modo que funcionem por meio de projetos a serem desenvolvidos na Universidade, e também nas escolas, juntamente com os alunos do Ensino Fundamental e Médio, preferencialmente em turno oposto ao das aulas regulares, o que dará mais flexibilidade e autonomia ao ministrante do projeto². Sob uma perspectiva sociointeracionista, Pereira et al. (2006, p. 29) defendem que, se o professor de língua

associar as diferentes linguagens às mudanças que ocorrem no processo de interação social leva a identificar a grande variedade de práticas da linguagem, tanto as já consagradas, como as novas formas de expressão presentes no cotidiano. Conhecendo essa variedade, cabe ao professor, na sua interação com os alunos, desenvolver um trabalho adaptado às suas necessidades, enfatizando, de início, os gêneros textuais com os quais o grupo tem maior afinidade. Seria aconselhável, portanto, partir dos gêneros textuais mais familiares, para depois explorar outros, possibilitando aos alunos uma inserção cada vez maior na sociedade.

Partindo do princípio que desejamos formar um professor pesquisador, que investiga e constrói o conhecimento juntamente com seu aluno, é de extrema importância que sejam criadas oportunidades para que o futuro profissional constitua tal competência durante sua formação acadêmica, através de atividades desenvolvidas na sala de aula e nos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão. Além disso, torna-se necessário que a universidade crie espaço onde os professores em serviço (ROJO, 2002) possam interagir, colaborando com sua experiência vivenciada em sala de aula, recebendo em troca orientações teóricas e didático-pedagógicas que o auxiliem em suas dificuldades e ofereçam subsídios para que enriqueça seu trabalho diário com o aluno. Trata-se de um percurso de duas vias: a realidade empírica vivenciada pelo professor na escola dando subsídios aos estudos acadêmicos e o conhecimento teórico, didático e pedagógico da universidade, oferecendo análise, sustentação

² Cabe trazer aqui o trabalho realizado com o PIBID-Humanidades da UFPEL, iniciado por nós em 2009, em parceria com outros cinco Cursos da Instituição. Trata-se do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pelo Governo Federal, via CAPES. De 2009 a 2012, ocasião em que coordenamos o PIBID-Letras, esse projeto-piloto foi composto por 128 bolsistas acadêmicos de seis Licenciaturas da área das humanas (Pedagogia, História, Ciências Sociais, Filosofia, Teatro e Letras), os quais trabalhavam em seis escolas do município de Pelotas – quatro estaduais e duas municipais. Nesse período, o Programa foi organizado de forma que seus integrantes (Coordenador Institucional, Coordenadores de cada área, Supervisores de cada escola e licenciandos) desenvolvessem não somente ações específicas de sua área, mas também projetos interdisciplinares. Essa foi (e continua sendo) uma importante experiência que possibilitou a inserção do acadêmico na realidade escolar: pesquisando, dialogando e agindo diretamente nesse ambiente.

e atividades para que o professor em atuação ajuste sua prática às novas propostas linguísticas e didático-metodológicas vigentes na atualidade.

Sabemos o que desejamos, mas como percorrer esse caminho? Ou ainda, quais são as atividades que a formação acadêmica pode oferecer para oportunizar o intercâmbio entre a universidade e a escola? Geralmente, as disciplinas iniciais dos cursos de Letras estão voltadas à formação do saber ensinar, dos conteúdos a serem trabalhados em aula, segundo Schneuwly e Dolz (2009), desenvolvendo conhecimentos do núcleo duro: fonética, morfossintaxe, semântica e fundamentos teóricos da Linguística (e também da Literatura). Em contrapartida, as disciplinas voltadas ao domínio e ao conhecimento do saber direcionado para o ensino, à transposição didática é à própria didática e aos estágios, conforme explicam Petitjean (1998), Schneuwly e Dolz (2009), se apresentam como mais adequadas a oportunizar espaço à realização de projetos de ensino e de pesquisa voltados ao trabalho com a língua materna na escola.

Sugerimos, nessa perspectiva, a realização de seminários, palestras, oficinas e cursos efetuados pelos próprios acadêmicos, orientados por um ou mais professores, direcionados à comunidade escolar, principalmente, aos professores de língua materna. Cabe ao meio acadêmico ir até as escolas para conversar com os professores e constatar qual é a realidade vigente, descobrindo o que já está funcionando, mas, principalmente, detectando os aspectos que precisam ser mudados para, em conjunto, depois de muita reflexão, encontrarem propostas que possam melhorar a qualidade do ensino de língua.

Parceria entre universidade e escola: um trabalho lento, mas em construção

Uma dentre as diferentes possibilidades de trabalho é quando o professor de uma disciplina ou o coordenador de um projeto de ensino de pesquisa ou de extensão orienta os acadêmicos dos cursos de Letras para interagirem com os professores do Ensino Fundamental e Médio. Como exemplo, pensamos em dividir o projeto em quatro etapas de uma sequência didática. Essa proposta está fundamentada em nosso projeto de pesquisa³, mas nada impede que ela seja aplicada (com os devidos ajustes) nas próprias disciplinas dos cursos de Letras.

Iniciamos a primeira etapa da sequência com estudos de fundamentação teórica e didático-pedagógica que abordam sobre o ensino de língua materna. Na segunda, os acadêmicos se deslocam até as escolas para observar a realidade vigente. Ao interagir com os

³ Nosso projeto de pesquisa intitula-se *O texto/gênero textual como objeto de estudo no ensino de língua: estratégias para desenvolver a capacidade leitora e seus efeitos na expressão escrita*, voltado tanto à prática de leitura e produção textual, dentro e fora do ambiente escolar, como à formação continuada de professores de português do ensino fundamental. A experiência de selecionar, organizar e ministrar oficinas tem proporcionado grande enriquecimento na formação dos futuros professores de português engajados nessa pesquisa.

professores em atuação (via conversa informal ou por entrevistas com professores e alunos, ou ainda por outro meio/instrumento previamente estabelecido), o estudante de Letras identifica as principais dificuldades e problemas encontrados nesse contexto. Também é interessante que o acadêmico pesquisador traga reflexões e sugestões manifestadas pelos professores e pelos alunos, construídas durante a interação. Em uma terceira etapa, realizamos um estudo sobre os dados colhidos no meio escolar, selecionando as questões primordiais a serem trabalhadas, também construindo estratégias e atividades propícias para sanar as dificuldades observadas na prática do ensino de língua, englobando exercícios de leitura e de produção textual.

Para finalizar, na última etapa, voltamos a nos reunir com os professores de língua do Ensino Fundamental e Médio e, em forma de cursos, palestras, seminários e oficinas, refletimos sobre a questão e apresentamos atividades com base no texto/gênero textual, com diferentes estratégias de leitura e de produção textual, possíveis de serem realizadas nas aulas de língua. Chamamos a atenção para a importância de trabalhar a gramática a partir da função que cada elemento linguístico desempenha no sentido produzido pelo texto como um todo. Vale dizer que o importante é entender os efeitos de sentidos produzidos pelos elementos linguístico-gramaticais no processo de interação, bem como saber empregá-los adequadamente no exercício diário de comunicação, na medida em que os textos são construídos e circulam por meio de gêneros.

O texto/gênero textual como objeto de estudo

No momento em que seleciona o texto a ser trabalhado em aula, cabe ao professor ter ciência das habilidades de leitura e de produção de texto que busca desenvolver com aquela atividade para ser capaz de avaliar se o material escolhido é adequado ao objetivo pretendido. Isso comprova que a escolha do texto é o primeiro passo ao sucesso da prática de leitura e produção textual, na sala de aula. Uma escolha inadequada do texto pode resultar em uma atividade tão improdutiva ao desenvolvimento da competência comunicativa quanto uma aula de gramática tradicional (normativa) que aborda exclusivamente o exercício mecânico de metalinguagem.

A escolha do material a ser trabalhado em aula, ou seja, dos textos/gêneros textuais, está, segundo Koch (2006), diretamente relacionada com a concepção de língua, sujeito, texto/gênero e sentido. Além disso, norteia a abordagem a ser feita desse material. Nessas condições, quando o professor define língua como sistema ou código, usará o texto como pretexto para identificar e classificar as regras gramaticais nele presentes, desconsiderando os

sentidos que ele produz. Em contrapartida, se o profissional entende que a língua consiste em um trabalho social, um processo interativo entre dois ou mais interlocutores, abordará o texto/gênero textual como uma prática social, em que alguém diz algo a outro alguém, com alguma intenção, enfatizando os sentidos veiculados, bem como seus efeitos no processo de interação verbal.

Considerando, então, que o texto e o gênero textual são vistos como (mega)instrumentos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010) fundamentais ao ensino de língua, essas noções precisam ser bem entendidas e definidas. A partir de uma abordagem interacionista sociodiscursiva, assim como Bronckart (2003, p. 13), consideramos que:

Todo exemplar de texto (ou texto empírico) pode então ser definido como uma entidade lingüística correspondente, por um lado, à unidade psicológica que constitui a ação languageira, e elaborada, por outro lado, em interação com um dos modelos de gêneros disponíveis em um dado estado da língua.

Sob essa perspectiva, quando falamos em texto, estamos pensando em uma materialidade lingüística, de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, quer dizer, seja coerente e adequado à comunicação (tanto oral como escrita) à qual se propõe, em determinada situação social. Segundo Bronckart (2003, p. 9), “os textos são seqüências organizadas de comportamentos verbais, orais ou escritos, que são atribuíveis a um agente singular, num contexto determinado de ação”.

Também definindo a língua como interação, Marcuschi (2002, p. 24) concebe o texto como “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Nesse sentido, fazemos nossas as palavras de Bronckart (2003, p. 10), quando o pesquisador da Escola de Genebra diz que:

Mais precisamente, é por (e na) interação verbal que se constroem os sistemas de coordenadas abstratas (ou mundos representados) que definem o contexto das ações humanas. E é sobre a base desse conhecimento languageiro dos mundos que são avaliadas as ações atribuídas a um agente. Em outros termos ainda, as produções textuais são o meio através do qual se constroem as representações sociais e racionais que permitem situar e julgar cada contribuição singular à atividade (ou a cada ação).

Como vemos, o texto, ao circular socialmente sob uma enorme gama de gêneros textuais, pode ser desde um simples enunciado como *Polícia!*, ou mesmo uma poesia, um edital, um *e-mail*, um manual de instrução, um cardápio de restaurante, uma reportagem de jornal, uma crônica, um artigo científico, uma tese de doutorado, até um romance com mais volumes. Concordamos com Pereira *et al.* (2006, p. 29), quando as autoras argumentam ser função da escola, especialmente nas aulas de língua, apresentar ao aluno “diferentes gêneros

textuais, usados em diferentes situações e com objetivos diversos, de modo a ampliar sua competência comunicativa”.

Podemos dizer, então, que o gênero textual (ou de texto) diz respeito aos diferentes formatos que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de intencionalidade e de funcionalidade. O gênero apresenta variadas características, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, ajustando-se às diferentes funções sociais que exerce. Compete ao professor de língua materna criar oportunidades para que o aluno trabalhe com os mais diversificados gêneros textuais, enfocando sua composição e funcionalidade, para que o aluno seja capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de maneira adequada, nas mais variadas instâncias sociais (BAKHTIN, 1992) em que circulam.

Em seus estudos sobre os gêneros textuais, Brait (2002) ressalta que para estudá-los, é preciso considerar os diferentes aspectos que dizem respeito a seu processo de produção, circulação e recepção. Suas condições de produção e de recepção estão diretamente ligadas a quem produz a mensagem e para quem ela é dirigida. Já a circulação refere-se ao veículo em que o dizer circula. A soma desses elementos leva à mensagem propriamente dita, ou seja, determina por que aquilo é dito daquela maneira e não de tantos outros modos possíveis. Quanto às condições de produção, a autora explica que todo texto é determinado de acordo com a interação comunicativa estabelecida entre o autor e seu interlocutor, e isso pressupõe regras, valores e normas de conduta, advindas dos papéis sociais que os sujeitos desempenham na sociedade.

Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais dizem respeito aos inúmeros textos que circulam diariamente em nossa sociedade, em diferentes instâncias enunciativas e, segundo o linguista, eles “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (p. 155). Em contrapartida, os tipos textuais (as modalidades de textos) caracterizam-se por serem uma construção teórica, determinada por sua composição estrutural e linguística, considerando aspectos lexicais, sintáticos, de relação lógica, de uso dos tempos verbais e de estilo. Também Bronckart (2003, p. 19) diferencia o tipo textual (ou de discurso) do gênero, definindo-o como

uma entidade bifacetada, atestável sob o ângulo das operações de tratamento das situações de ação e sob o ângulo dos correspondentes lingüísticos dessas operações. O tipo se diferencia do gênero pelo fato de que implica uma possibilidade de identificação com base em suas propriedades lingüísticas; e é tipo de discurso pelo fato de que essas unidades são o traço, formalizado em língua natural, de operações de tratamento dos contextos de ação (BRONCKART, 2003, p. 19).

Segundo Marcuschi (2008), os tipos textuais configuram um conjunto de cinco categorias, assim chamadas pelo autor: descrição, narração, argumentação, exposição, injunção. Também explica que “o conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo” (p. 155).

Essas abordagens mais contemporâneas via texto/gênero textual nos fazem questionar se o antigo método de ensino pela gramática tradicional pode continuar tendo primazia nas aulas de língua na escola. E ainda: o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 1999) sobre essa questão? Qual a melhor postura da universidade e da escola frente às mudanças sociais, especialmente no que diz respeito ao uso da língua?

A formação acadêmica em uma sociedade em transformação

Considerando a complexidade de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade contemporânea e a importância que tal materialidade discursiva exerce no processo de interação verbal, é possível entender a ênfase que os PCNs voltados à língua materna atribuem a esse ensino no meio escolar. O referido documento elege o texto como objeto de ensino e sugere a prática de escuta, análise de elementos linguísticos, leitura e produção de textos dos diferentes gêneros, os quais o aluno precisa dominar para que possa exercer sua efetiva participação social, sejam eles pertencentes aos mais variados campos discursivos, tanto na modalidade falada quanto escrita.

A partir dessa conjuntura, convidamos os professores de língua do ensino básico a refletirem se, com toda essa riqueza de material verbal interativo existente socialmente e precisando ser trabalhado nas aulas, continua sendo pertinente que o professor de português dedique tanto tempo de sua aula efetuando exercícios de metalinguagem, com o ultrapassado objetivo de identificar, classificar e avaliar as regras da língua. Vale a pena investir em atividades dessa natureza, as quais não oferecem condições para que nosso aluno se comunique com destreza em uma sociedade letrada como a nossa?

Essa mudança também implica alteração na elaboração e execução dos currículos dos cursos de Letras, pois é no meio acadêmico que o professor de língua define e se apropria dos conhecimentos teóricos (saber ensinar) e dos domínios e das práticas didático-pedagógicas (saber para ensinar) que orientarão sua atividade diária, durante o exercício de sua profissão na escola. A nosso ver, é imprescindível que os cursos de Letras preparem o futuro professor

para trabalhar a língua como um exercício verbal social em constante transformação, enfatizando o estudo do texto/gênero textual sob suas unidades básicas: desenvolvendo estratégias de leitura, oralidade, análise linguística e produção textual (GERALDI, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2010).

Acreditamos que, se o acadêmico de Letras, futuro professor de língua, for orientado e persuadido, por meio de teorias e práticas desenvolvidas no decorrer da realização das disciplinas e, principalmente nos projetos de pesquisa, a tomar o texto/gênero textual como objeto de ensino e a desenvolver a prática da leitura e da produção de texto, investigando questões linguísticas pertinentes, paulatinamente, mudaremos a imagem que o aluno, e a comunidade em geral têm das aulas de português e da sua importância à vida do educando, enquanto cidadão consciente do papel que exerce na sociedade. Diante dessas perspectivas de mudança na concepção de língua (KOCH, ELIAS, 2010ab; 2016), surge a incerteza no que se refere ao papel do ensino de língua e do próprio professor. Afinal, o que deve o professor trabalhar nas aulas de português? Como precisa agir para ser um profissional competente? O que a sociedade espera do professor de língua? Sem a pretensão de trazer uma única resposta para tais questões, seguimos nossa reflexão com um exemplo de ensino de escrita, via gênero textual, realizado no ensino fundamental.

Uma sequência didática voltada ao ensino da escrita por meio do gênero crônica

A presente proposta de ensino de escrita pelo gênero crônica tem como base teórica a abordagem Interacionista Sociodiscursiva (BRONCKART, 1999; MACHADO, 2005; GUIMARÃES *et al.*, 2007) e a Didática das Línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, 2010). Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82), a sequência didática (SD) consiste em “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Apostamos nessa metodologia para o ensino da escrita porque, conforme os professores supracitados, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p. 83). Por meio de sequências didáticas, o professor pode propor diferentes atividades de observação, manipulação e análise de unidades linguísticas e semânticas.

A SD que será descrita foi elaborada para ser trabalhada em um 8º ano de uma escola municipal da região sul do Brasil. De início, em diálogo com a professora titular da turma, selecionamos o gênero crônica por se tratar de um texto breve e, geralmente, bastante acessível ao entendimento de alunos do fundamental II. Além disso, aborda temas

contemporâneos, polêmicos e de interesse a essa faixa etária (por volta de 12 a 14 anos) e, em vista disso, nos pareceu o mais adequado para o tempo e o número de encontros que foram disponibilizados pela docente, que é parceira de nossa pesquisa e também dessa atividade de escrita.

Após a seleção do gênero crônica, com base em obras de Luís Fernando Verissimo, organizamos uma SD em seis encontros semanais de duas horas-aula cada um deles. O primeiro encontro serviu para apresentar a situação da proposta, ou seja, para explicar aos alunos qual seria o projeto de comunicação, foco de nossas aulas voltadas à escrita de uma crônica, preparando-os tanto para a produção inicial, quanto e principalmente para a produção final. Essa atividade foi organizada a partir da crônica *Nomes*, de Verissimo.

No entender de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 84), a apresentação da situação consiste no “momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. É uma etapa fundamental e não muito fácil, por isso demanda dois eixos: apresentar um problema de comunicação bem definido e preparar os conteúdos dos textos a serem produzidos. O primeiro deles implica responder questões como: qual é o gênero a ser abordado?; Quais são os possíveis leitores (a quem se dirige)?; De que modo o texto vai circular na escola ou fora dela?; Todos os alunos participarão da produção (qual será o papel de cada um)? Já o segundo eixo diz respeito aos saberes que serão trabalhados ao longo da produção (no nosso caso, de um texto escrito). Conforme os pesquisadores supracitados, esse momento inicial de apresentação do projeto de comunicação fornece “aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (2010, p. 85).

No segundo encontro, com base em um contexto e a partir do início de uma história, os alunos foram motivados a dar continuidade à narrativa, construindo uma crônica, texto que, na perspectiva do modelo didático de gênero, é denominado de produção inicial. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 86), essa produção é o primeiro momento de aprendizagem da SD, pois, essa etapa “constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites”.

Com os textos produzidos pelos alunos em mãos, nosso grupo de pesquisa, composto por bolsistas de iniciação científica, mestrandas, professoras universitárias e do ensino básico, fez uma leitura atenta de todas as produções (com comentários, pois, posteriormente, os textos

foram devolvidos aos alunos), na busca de dados que pudessem nortear os saberes necessários a serem trabalhados nos três módulos⁴ da SD, com vistas a aperfeiçoar a capacidade de escrever uma crônica.

Depois de ler as produções iniciais, construímos três módulos (certamente que precisaríamos de mais módulos para dar consistência à proposta de comunicação escrita da crônica, mas foi preciso ajustá-los ao tempo que nos foi disponibilizado para aplicar a atividade) a serem desenvolvidos em três encontros semanais, de duas horas-aula cada um deles. A elaboração dos módulos foi orientada com base na definição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 87) de que, nessa etapa da SD, trabalhamos “os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. De modo resumido, esses autores orientam que é preciso responder três questões na etapa da construção dos módulos: quais dificuldades na expressão oral ou escrita abordar? (no nosso caso, da escrita); De que forma construir um módulo para dar conta de um problema pontual?; De que maneira sistematizar os saberes trabalhados nos módulos? (p. 88).

Levando em conta as condições de produção de nosso projeto de escrita de uma crônica, no primeiro módulo (M1) trabalhamos em pequenos grupos com sete crônicas de Luiz Fernando Verissimo. Essa aula iniciou-se com informações sobre o autor, sua obra e a origem do gênero crônica (CRUZ; COSTA-HÜBES, 2016). Depois de ler a crônica de seu grupo, os alunos foram orientados a socializar com a turma aquilo que entenderam com a leitura do texto. Nesse momento foi dada ênfase aos sentidos expressos nos textos, observando o que foi dito, de que modo foi dito, cobrando posicionamento deles perante o tema (a história) lido (a). Nessa fase, também foram trabalhadas questões de produção, recepção e circulação da crônica na sociedade, motivando os alunos a perceberem a materialidade textual (o texto) como (mega)instrumento, isto é, como dizeres que são intencionalmente construídos e produzem sentidos.

Ainda nesse mesmo encontro, com o objetivo de criar atividades pelas quais os alunos pudessem identificar quais são as principais características do gênero crônica, observando conteúdo (tema), elementos textuais (composição) e de estilo (no domínio do uso do léxico, da ortografia e de elementos linguístico-gramaticais), bem como fossem capazes de colocar esses conhecimentos em prática na produção final (e nas demais situações de escrita de um texto narrativo). Para tanto, apresentamos uma planilha pela qual deveriam identificar os

⁴ O fator tempo foi uma das grandes dificuldades de nosso projeto de escrita, pois esse foi o prazo estipulado pela professora titular para desenvolvermos nossa pesquisa naquela turma. Além disso, as constantes mudanças no horário, em função de alguns professores estarem em greve, também dificultou uma prática mais dinâmica e produtiva.

elementos da narrativa e de circulação do gênero crônica, para depois socializar os resultados com o grande grupo. Sob uma perspectiva bakhtiniana, assim como Dolz e Schneuwly (2010, p. 44), também definimos o gênero a partir de suas três dimensões:

1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Considerando as dificuldades de escrita observadas nos textos dos alunos, no segundo módulo (M2), elaboramos exercícios com foco no uso dos recursos de elementos de coesão e de coerência. A partir de fragmentos recortados da produção inicial, o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 97) chamam de “*corpora* (frases a serem melhoradas)”, propomos exercícios de reescrita buscando aperfeiçoar o uso de elementos de coesão referencial (principalmente no emprego excessivo de ele/ela, explicando o recurso de substituição) e também sequencial (uso de advérbios de tempo e de espaço, de conectivos, do tempo verbal), que, quando bem empregados, enriquecem a textualidade da produção⁵.

Nessa etapa do ensino da escrita, organizamos uma tabela, sintetizando elementos de coesão referencial e sequencial para auxiliar os estudantes na atividade de reescrita. Mesmo que parcialmente (já que trabalhamos com fragmentos e não com o texto inteiro), essa atividade possibilitou ao aluno a experiência com a reescrita de seu próprio dizer, pois conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 94), “O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita.” [...] e “O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever”.

Por entender que os usos de ortografia, construção sintática e regras gramaticais são aspectos próprios da língua, enquanto forma e não dependem do gênero em questão, a atividade proposta no terceiro módulo (M3) centrou-se em conhecimentos específicos da modalidade escrita, enfocando uso da vírgula, já que ela tem relação direta com os sentidos produzidos e os alunos mostraram dificuldades nesse uso na produção inicial. No entender de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 97), os desrespeitos nos usos das regras gramaticais são “frequentemente resultantes de interferências entre sintaxe do oral e sintaxe da escrita, indicam também uma dificuldade de ordem cognitiva para hierarquizar elementos”.

Nesse contexto, julgamos pertinente elaborar uma atividade no módulo três (M3) que possibilitasse ao aluno a tomada de consciência do papel sintático e semântico que a vírgula desempenha na interação verbal, especialmente na produção escrita. Selecionamos outra

⁵ Tínhamos preparado mais um módulo para trabalhar com o uso dos discursos diretos e indiretos, estruturas importantes aos textos narrativos, mas não houve tempo suficiente para abordar esse saber.

crônica de Verissimo (ainda não trabalhada), eliminados todas as vírgulas e levamos o texto para ser estudado em aula. Iniciamos com uma leitura silenciosa e os alunos logo perceberam algo estranho, pois sentiram dificuldades em compreender com clareza a mensagem.

Na sequência da atividade, a crônica foi lida em voz alta, com entonação sem as pausas das vírgulas. Após discutir questões temáticas abordadas no texto, evitando usá-lo como mero pretexto para estudar a vírgula, em duplas, os alunos releam, pontuando onde achavam ser necessário. Como instrumento de apoio, foi distribuída uma planilha com as principais regras de uso da vírgula. A atividade culminou com a projeção no quadro do texto original de Verissimo, quando as pesquisadoras (futuras professoras) observaram e comentaram com os alunos os usos da vírgula feitos pelo escritor. Aproveitamos para distinguir os empregos obrigatórios da vírgula dos optativos e também aqueles que dizem respeito ao estilo do autor, enfatizando que tanto um quanto o outro interferem nos sentidos produzidos.

Para finalizar a SD, criamos oportunidade para que os alunos produzissem um texto final (a produção final da metodologia do modelo didático de gênero). A partir de imagens coladas no quadro e de uma proposta de escrita motivadora, os estudantes foram convidados a produzir uma nova crônica. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 90), a produção final dá ao aluno “possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. E essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa”.

Apesar do pouco tempo da oficina, percebemos que entre a produção inicial e a final houve um desenvolvimento no domínio da escrita por boa parte dos alunos. Observamos avanços em relação à construção da história (na informatividade e na criatividade), no uso dos elementos da narrativa, no emprego de recursos de coesão, tanto referencial (sinônimos, pronomes) quanto sequencial (marcadores textuais de tempo, lugar, modo), na conjugação verbal, sendo que esse conjunto acabou dando mais textualidade ao dizer produzido. O resultado obtido com o ensino da escrita de uma crônica nos possibilita dizer que o modelo didático de gênero é um importante instrumento que pode minimizar problemas no uso de gêneros orais e escritos nas aulas de língua, na medida em que dá subsídio didático-metodológico e segurança ao professor.

Conclusão

Consideramos atingido o objetivo do presente trabalho caso nossas reflexões acerca do ensino de língua na escola e da formação dos professores de língua venham a despertar tanto no professor de língua em serviço, como no acadêmico de Letras, o interesse para que tais profissionais da língua assumam o texto como objeto de ensino e desenvolvam diferentes estratégias de leitura, oralidade, análises linguísticas e produção textual, fazendo de sua aula uma prática constante de comunicação. Todavia, não podemos esquecer que, para que esse objetivo se realize, é fundamental que se repense e se reestruture os currículos dos cursos de Letras, de modo que estimulem a prática da pesquisa e incentivem o diálogo direto entre a academia e o meio escolar, aliando a teoria com a prática.

Com um enfoque sociointeracionista, entendemos que a aula de português deva funcionar como um trabalho de interação verbal, portanto, tem a função social de promover a capacidade de ler, debater e entender os gêneros (impressos e digitalizados) que circulam em nosso meio, bem como de produzi-los em consonância com as convenções sociais que determinam suas características, estilos e funcionalidade. Nessa ótica, definimos a prática de ensino de língua como um exercício permanente de desconstrução e construção de textos, o que capacita o aluno a interagir com segurança e competência nas complexas situações sociais que o cotidiano lhe proporciona, no decorrer de sua vida.

Nesse contexto, é de extrema importância que o aluno leia e escreva (e reescreva) com bastante frequência, aperfeiçoando seu potencial comunicativo. Afinal, somos seres sociais e estamos em constante interação com o outro que nos cerca. Em vista disso, vemos o ensino de língua como sinônimo de ler/ouvir e escrever/falar textos autênticos e típicos de nosso convívio social, sendo competência do professor selecionar e eleger os gêneros mais frequentes e necessários, já que são em número praticamente ilimitado, não sendo possível abarcar a todos. Dessa forma, o papel do professor de língua materna consiste em selecionar e efetuar a mediação entre o aluno e o vasto e rico material verbal que circula em nossa sociedade, criando oportunidades para que o educando se transforme em um leitor plural: assíduo, crítico e autônomo. O ato de ler e escrever na escola não pode ser entendido como uma obrigatoriedade do programa da aula de português, mas precisa ser praticado como uma necessidade social, histórica e política de qualquer cidadão que almeja engajar-se na sociedade em que vive.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R (org.). *A prática de linguagem na sala de aula*. Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.

BRASIL *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: PUC-SP, 1999.

_____. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. *Ver. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v.11, n.1, p.49-69, jan./jun. 2003.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

CRUZ, S.A.C.; COSTA-HÜBES, T.C. Gênero discursivo crônica: aspectos temático, estilístico e composicional nas práticas escolares. *Travessias*, v.10, n.03, p. 25-40, 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. [Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento](#). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010, p. 81-108.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

GERALDI, J.W. *O texto na sala de aula* (org.). 4ª edição. São Paulo: Ática, [1986] 2006.

GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

KOCH, V. I. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2010a.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2010b.

_____. *Escrever é argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*, 2005, p. 237-259.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. B.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PEREIRA, C. C. *et al.* Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e SANTOS, L. V. (Orgs.) *Estratégias de ensino: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PETITJEAN, A. Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique. *Pratiques*, nos 97/98, Metz, pp. 105-132, jun 1998.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: Progressão curricular e projetos. In: ROJO, R (org.). *A prática de linguagem na sala de aula*. Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses Universitaires de Rennes, 2009.

_____. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

WITTKE, C. I.; SCHNEUWLY, B. A didática na formação do professor de línguas sob a perspectiva do pesquisador Bernard Schneuwly. *Calidoscópico*, vol. 14, n 2, p. 350-361, mai/ago 2016.

UMA SEMÂNTICA DO HOMEM QUE FALA, OUVE, ESCREVE E LÊ EM SALA DE AULA: A ENUNCIÇÃO BENVENISTIANA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL

Giovane Fernandes Oliveira¹

RESUMO: O presente artigo busca dar a conhecer o estado da arte, no Brasil, do campo de estudos recente que se tem consolidado tomando como objeto as práticas de linguagem em contextos pedagógicos à luz da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Para tanto, procura responder às seguintes questões: a) como cada trabalho pensa a relação de seu objeto com o ensino? b) Qual é o fundamento comum a todos os estudos? O artigo conclui que, ao tematizarem fenômenos como a gramática da língua-discurso, o texto, a leitura, a escrita, o letramento e a relação aluno-linguagem, todas as pesquisas resgatam a problemática central da reflexão benvenistiana (a significação), possibilitando um deslocamento do foco de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa: da gramática tradicional centrada principalmente nas formas ao discurso que integra forma e sentido no funcionamento semântico da língua, o qual permite a integração à sociedade letrada e a adequação ao mundo da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Semântica; Enunciação benvenistiana; Ensino de língua materna.

ABSTRACT: This article seeks to make known the state of the art, in Brazil, of the field of studies that has been recently consolidated by focusing on language practices in pedagogical contexts in light of Émile Benveniste's Theory of Enunciation. Therefore, it aims to answer the following questions: a) How does each work think the relationship between its subject of study and teaching? b) What is the common ground of all studies? The article concludes that all research resumes the central problem of Benveniste's reflection (signification) by addressing phenomena such as language-discourse grammar, text, reading, writing, literacy and the student-language relationship, which enables a displacement of the focus of teaching-learning in Portuguese language classes. Thus, it shifts from the traditional grammar centered mainly on form to the discourse that integrates form and meaning in the semantic functioning of language, which enables integration into the literate society and suitability for the world of writing.

KEYWORDS: Semantics; Benvenistian enunciative studies; Mother tongue teaching.

Palavras iniciais

A partir da segunda metade do século XX, a linguística viu florescerem diversas correntes que, reivindicando ou não pertença à ciência da língua, contribuíram para um alargamento de seu objeto. Trata-se das pragmáticas, das linguísticas do texto, das teorias da enunciação, das análises do discurso e de todas as perspectivas teóricas nascidas a partir do reconhecimento da necessidade de contemplar aspectos ignorados pelo estudo de “uma língua desfigurada pela obsessão de ‘fazer ciência’” (NORMAND, 2009, p. 101). Incluem-se dentre

¹ Mestrando em Estudos da Linguagem, vinculado à linha de pesquisa “Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas”, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: giovane.oliveira@ufrgs.br.

tais aspectos a sociedade, o contexto, a interlocução, a subjetividade e outros que conduziram à “popularização da expressão *estudos da linguagem* para designar o campo que antigamente ninguém hesitava em chamar de *linguística*” (FLORES, 2006, p. 9, grifos do autor).

No Brasil, o florescimento dos estudos da linguagem repercutiu não apenas na pesquisa, com a consolidação e o reconhecimento da(s) linguística(s) na ciência nacional, mas também no ensino, com a inclusão de disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação em Letras e com o advento de uma série de estudos que passaram a questionar o tradicional ensino escolar de língua materna. Conforme Silva (2009), as críticas mais severas dirigiam-se, de um lado, à ênfase em regras de exceção, memorização de terminologias e frases descontextualizadas, e, de outro, à desconsideração de atividades de uso da língua e à utilização do texto como pretexto para o ensino de valores morais e regras gramaticais.

Um dos principais resultados desses estudos, iniciados nos anos 1980, pôde ser visto na década seguinte, com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A esse propósito, Barros (2016) defende a tese de que os PCNs, bem como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), são *efeitos* do desenvolvimento dos estudos da linguagem no Brasil e de sua institucionalização nas políticas de ensino do país. Dentre os teóricos de referência dos textos parametrizadores, a autora menciona nomes como Hymes, Bakhtin, Goffman, Bronckart, Schneuwly e Vygotsky.

Todavia, um estudioso menos citado nos referenciais é Émile Benveniste, embora seu pensamento não deixe de influenciá-los. Atesta isso a seguinte passagem das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) acerca das teorias que as fundamentam, as quais assumiriam alguns princípios comuns no que tange “ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo. Sem procurar esgotar tais princípios, pode-se dizer que o mais geral deles é o de que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito” (BRASIL, 2006, p. 23, grifos nossos).

Ora, tais *princípios comuns* são enunciados quase da mesma maneira quarenta anos antes por Benveniste. Em *Da subjetividade na linguagem*, texto de 1958², o linguista postula: “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 2005, p. 286, grifos do autor). Já em *A forma e o sentido na linguagem*, artigo de 1966, o autor destaca na língua “sua função mediadora entre o homem e o homem,

² A referência aos textos de Benveniste, neste estudo, é realizada da seguinte forma: após o título, entre parênteses, consta o ano da publicação original do texto em contexto francês; após citações diretas, no entanto, a referência é feita a partir do ano da tradução brasileira consultada.

entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo” (BENVENISTE, 2006, p. 229).

O aparente apagamento da presença de Benveniste nos documentos oficiais talvez se deva ao fato de que só a partir dos anos 2000 sua Teoria da Enunciação passou a ser estudada sistematicamente no Brasil. Disso resultou o aumento do número de estudos enunciativos que, filiados a Benveniste, buscaram colocar sua teoria em relação com outros campos, como o dos distúrbios da linguagem, o da aquisição da linguagem, o da tradução, o da ergologia³, dentre outros que atestam o potencial teórico-metodológico da perspectiva enunciativa benvenistiana para análises da linguagem no campo aplicado (TEIXEIRA, 2012).

Um das interfaces recentes propostas para a teoria benvenistiana é aquela com o ensino-aprendizagem de língua materna. O presente artigo⁴ busca dar a conhecer o estado da arte, no Brasil, do campo de estudos que se tem consolidado tomando como objeto as práticas de linguagem em contextos pedagógicos à luz da Teoria da Enunciação de Benveniste. Para tanto, procura responder às seguintes questões: a) *como cada trabalho pensa a relação de seu objeto com o ensino?* b) *Qual é o fundamento comum a todos os estudos?*

A busca por respostas a tais perguntas será encaminhada da seguinte forma. Em um primeiro momento, apresentaremos o *corpus* deste estudo, constituído de trabalhos acadêmicos, assim como os critérios utilizados para selecioná-los e um breve comentário sobre cada trabalho. Em um segundo momento, procederemos a uma reflexão sobre as contribuições dessas pesquisas à prática pedagógica.

Enunciação benvenistiana e ensino de língua materna

Dois critérios delimitaram a escolha dos estudos a serem analisados neste artigo, um de caráter mais geral e outro de caráter mais específico: a) os estudos deveriam se inscrever nos gêneros acadêmicos tese de doutorado e dissertação de mestrado, sendo textos de outros gêneros (como artigos e capítulos de livro) considerados apenas se apresentassem contribuição original ao campo de estudos sobre enunciação e ensino; b) os trabalhos deveriam estabelecer, direta ou indiretamente, relação entre a enunciação benvenistiana e o ensino de língua materna. Esses critérios orientaram a seleção dos textos que compõem o

³ A ergologia constitui um campo de estudos interdisciplinares que investiga a atividade de trabalho em contextos sociais diversos.

⁴ Parte deste texto integra o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Do homem na língua ao sujeito na escrita: bases para um diálogo entre Letramento e Enunciação*, orientado pela Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva e defendido, no ano de 2016, no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

corpus deste estudo, os quais foram divididos em seis categorias de análise, cada uma correspondente a uma linha temática, conforme o quadro 1:

Quadro 1: *Corpus* do estudo

Estudos brasileiros sobre enunciação benvenistiana e ensino de língua materna					
Enunciação e gramática	Enunciação e texto	Enunciação e leitura	Enunciação e escrita	Enunciação e letramento	Enunciação e relação aluno-linguagem
Flores e Nunes (2012)	Mello (2012)	Naujorks (2011)	Endruweit (2006)	Oliveira (2016a)	Silva (2015)
Flores (2013)	Knack (2012)	Cremonese (2014)	Juchem (2012)		Knack (2016)
			Silva (2013)		Juchem (2017)
			Stein (2016)		
			Knack e Oliveira (2017)		

Fonte: elaborado pelo autor.

Tais categorias de análise organizam as seis seções seguintes, cujo objetivo é apresentar cada um dos estudos acima elencados.

Enunciação e gramática

No livro *Enunciação e gramática*, Flores et al. (2008) observam que, como todos os teóricos da enunciação, Benveniste concorda que a língua comporta uma estrutura que prevê sua atualização no uso pelos falantes e dedica-se a estudar numerosos mecanismos gramaticais que possibilitam essa atualização (pronomes, verbos, advérbios, modalizadores, funções sintáticas, dentre outros). Embora a obra dos autores seja inteiramente dedicada ao diálogo anunciado no título, a relação deste com o ensino é objeto dos estudos de Flores e Nunes (2012) e Flores (2013).

Flores e Nunes (2012) recusam o pressuposto de que pensar a relação enunciação-gramática seria ferir os princípios do campo enunciativo e defendem a viabilidade de estudar aquilo que se repete na língua (a gramática) a partir de uma teoria comprometida com o irrepetível (a enunciação). Os autores apresentam *a proposta de uma gramática enunciativa*, sustentada pela hipótese de que o repetível está contido no cerne do estudo enunciativo, sendo a *possibilidade formal* de que a língua dispõe para que o locutor a mobilize singularmente. Nessa perspectiva, uma gramática de base enunciativa consistiria na descrição de recursos linguísticos produtores de sentidos particulares em determinadas instâncias de discurso, de modo que “uma análise *gramatical* ancorada nos pressupostos da teoria da enunciação benvenistiana deve *levar em conta o arranjo linguístico promovido pelo locutor em uma dada situação espaço-temporal*” (FLORES; NUNES, 2012, p. 68, grifos dos autores).

Flores (2013) avança na reflexão sobre gramática, introduzindo nela o conceito de *transversalidade enunciativa*. Para o autor, sendo um ato, a enunciação incide sobre todos os níveis da língua, separadamente e/ou em inter-relação, numa análise que é sempre semântica, pois tem como núcleo o sentido. Isso permite chamar a teoria enunciativa de *semântica da enunciação*, embora ela não se restrinja ao nível semântico, uma vez que se trata de um ponto de vista teórico-analítico transversal a todos os níveis. Flores (2013, p. 2) argumenta que o *sujeito da enunciação* é o resultado da apropriação da língua pelo locutor, que “se apresenta nos termos de uma organização linguística específica em uma dada situação espaço-temporal: ele produz uma sintaxe da enunciação; ele advém da enunciação”. Esse entendimento acerca do sujeito da enunciação conduz o autor a vê-lo não como um ser falante que estaria na origem da enunciação, mas como um efeito de linguagem por ela produzido, efeito este que se confunde com a própria noção de *gramática*: “Logo, a *gramática da enunciação* [...] é, *grosso modo*, o arranjo linguístico promovido pelo locutor para se propor como sujeito. Esse arranjo é o *sujeito que advém da enunciação*” (FLORES, 2013, p. 3, grifos do autor).

Tanto Flores e Nunes (2012) quanto Flores (2013) vinculam suas reflexões enunciativas sobre gramática ao ensino de língua materna, apesar de essa vinculação ser mais nítida no primeiro estudo. Neste, os autores posicionam-se contra um ensino de gramática que não seja produto de reflexão do professor e não instigue reflexão do aluno, argumentando em favor de um ensino que, considerando os postulados enunciativos, não se paute apenas na prescrição ou mesmo na descrição de regularidades, mas enfatize a potencialidade significante da língua e o modo como as regras que a regem estão subordinadas àquele que enuncia. Já a novidade de Flores (2013) resulta do olhar diferenciado que ele lança sobre a materialidade

linguística (a transversalidade enunciativa), do qual decorre a proposta de uma *gramática da língua-discurso*, centrada no emprego da língua por um locutor em uma dada situação.

Esses dois trabalhos sobre enunciação e gramática – e aí reside sua contribuição maior para o ensino – compartilham da crença de que a gramática é mais do que um conjunto de regras do bem falar e escrever ou um sistema de formas linguísticas engessadas, mas a condição mesma do uso da língua e da produção de sentidos e, como tal, sempre sujeita à atualização da regularidade do sistema na singularidade do uso.

Enunciação e texto

Ainda que o termo *texto* não tenha estatuto teórico no construto benvenistiano, as teorizações do linguista sobre a língua em emprego autorizam a delas inferir uma noção de *texto* compatível com seu pensamento. É o que fazem Mello (2012) e Knack (2012), autoras precursoras de uma reflexão sobre texto à luz da perspectiva enunciativa de Benveniste.

Mello (2012) concebe o texto como “uma unidade linguística intersubjetiva, de dimensões variadas, resultante de um ato de enunciação” (MELLO, 2012, p. 84). Após definir seu objeto, a autora propõe cinco princípios teórico-metodológicos para subsidiar a análise deste: a) *o texto é um índice global de subjetividade*, cuja análise deve flagrar o sujeito que advém da enunciação na inter-relação entre os planos global (ato e situação de enunciação) e analítico (instrumentos linguísticos); b) *o texto cria referência*, sendo esta sempre uma *sui-referência*, uma referência não ao mundo factual, mas à reprodução desse mundo no discurso sob o crivo subjetivo do locutor; c) *o texto é produzido na imbricação entre forma e sentido*, em um vai e vem entre os planos global (com a compreensão da ideia global do texto) e analítico (com a apreensão das noções particulares e circunstanciais das palavras interligadas); d) *o texto constitui um modo de ação do locutor sobre o alocutário*, o que destaca a dimensão pragmática da linguagem, ao tomar os textos como modos de ação mediadores das relações humanas; e) *uma análise translinguística do texto focaliza a relação entre os planos global e analítico*, princípio que engloba os demais e reitera a necessidade de o analista não se restringir apenas aos índices específicos que indicam o quadro enunciativo (*eu-tu-aqui- agora*), mas observar também os procedimentos acessórios (o encadeamento das palavras e das estruturas no texto) reveladores da singularidade do ato enunciativo.

Knack (2012) toma igualmente como objeto o *texto*. Entendendo a enunciação como um fenômeno geral e a enunciação falada e a enunciação escrita como fenômenos específicos, a autora concebe o texto como “o resultado de um processo de produção intersubjetiva, condensando o ato de enunciação e o produto deste, cuja materialidade, de extensão não

delimitada, apresenta as marcas linguísticas do sentido atualizado em formas” (KNACK, 2012, p. 147-148, grifos da autora). Dessa noção geral de *texto*, Knack (2012) deriva noções específicas para *texto falado* e *texto escrito*, definindo-os como resultados de processos de produção intersubjetiva que apresentam diferentes materialidades (vocal e gráfica), ambas de extensão não delimitada, e atualizam de modo distinto as categorias de pessoa, espaço e tempo. Segundo a autora, o texto falado instancia os alocutários no mesmo tempo – ainda que nem sempre em igual espaço – de enunciação, enquanto o texto escrito os instancia em tempo e espaço distintos, o que demanda do leitor, no *aqui-agora* da leitura, a *re-constituição*⁵ das referências produzidas pelo autor, no *aqui-agora* da escrita.

Cada um desses dois trabalhos sobre enunciação e texto dialoga, em alguma medida, com o ensino de língua materna. Uma das justificativas apresentadas por Mello (2012) para a escolha do texto como seu objeto de pesquisa é a realidade escolar, que o ensina privilegiando frequentemente as formas em detrimento dos sentidos. Em Knack (2012), a preocupação com o ensino é mais evidente, uma vez que a autora, a fim de justificar sua proposta enunciativa de estudo do texto e as possíveis contribuições desta ao ensino, passeia por documentos oficiais de educação, para destacar a crescente proposição do texto como unidade de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, e por currículos de cursos de licenciatura em Letras, para apontar a pouca ênfase recebida pelos estudos de Benveniste em disciplinas de texto.

Embora o linguista declare que seu objeto é o ato de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, os estudos de Mello (2012) e Knack (2012) permitem observar o texto como um produto (enunciado) que retém as marcas do processo (enunciação), o que é fundamental no ensino de língua materna, pois desloca o foco de uma visão estática de texto como algo pronto e acabado para uma visão processual, que contempla aspectos envolvidos em sua produção.

Enunciação e leitura⁶

A tentativa de instaurar uma interlocução entre os estudos da enunciação e os estudos da leitura não é propriamente uma novidade em contexto brasileiro. Contudo, apenas recentemente vieram a público os primeiros trabalhos de fôlego acerca dessa intersecção: trata-se das teses de doutorado de Naujorks (2011) e Cremonese (2014).

⁵ Knack (2012) esclarece que assume a noção de *re-constituição* de Naujorks (2011), a qual propõe uma teoria enunciativa da leitura (cf. seção a seguir).

⁶ Esta subseção retoma parte de outro texto de nossa autoria, publicado sob o título *Enunciação e educação linguística: o ato de ler em sala de aula sob lentes enunciativas* (OLIVEIRA, 2016b).

Naujorks (2011, p. 94, grifos da autora) define “**a leitura enunciativa tanto como apropriação quanto como atualização de sentidos**”, operando quatro deslocamentos da teorização enunciativa benvenistiana para sustentar sua tese de que *ler é enunciar*. No primeiro, a autora observa uma dupla instância conjugada na leitura: a instância daquele que lê (o locutor-leitor) e a instância daquele que se singulariza no ato/processo de leitura (o sujeito-leitor), perspectiva esta que se distancia das teorias da escrita, que situam o leitor como o *tu* da enunciação de um autor tomado como *eu*. No segundo deslocamento, Naujorks (2011) afirma que, no ato/processo de leitura, o texto se converte em *tu* (interlocutor)⁷, sendo o enunciado com o qual dialoga o *eu*; essa relação intersubjetiva instaura sempre um *eu-tu-ele-aqui-agora* (sistema de referências da leitura), em que o locutor-leitor tenta *re-constituir* o sentido de um enunciado que contém também ele um *eu-tu-ele-aqui-agora* (sistema de referências da escrita). No terceiro deslocamento, a autora retoma a dupla significância da língua (semiótica e semântica)⁸, proposta por Benveniste, para postular que ler consiste em *reconhecer a forma e compreender o sentido*. No quarto deslocamento, Naujorks (2011, p. 107) propõe a leitura como “um processo de (re)significação”, de modo que “ler é (re)significar no sentido de fazer de novo o percurso da significação”.

Abordando a leitura e a escrita na universidade, Cremonese (2014) descreve quatro instâncias enunciativas para o que nomeia de *leitura-análise*. A primeira é *a leitura-análise como instância de intersubjetividade*, na qual a autora constata que a constituição do *tu* (leitor) ao qual o *eu* (autor) se dirige revela-se: a) na quantidade de informação do texto; b) na escolha do gênero; c) no tempo e no espaço projetados para o texto; d) na organização sintático-semântica; e) na seleção de bibliografia. A segunda instância é *a leitura-análise como instância de construção da relação forma-sentido*, em que Cremonese (2014) assevera que a gramática está sempre a serviço do texto e do sentido por este produzido em determinada situação espaço-temporal, sendo esse entendimento condição da formação do aluno como leitor. A terceira instância é *a leitura-análise como instância de construção de referência*, isto é, a construção pelo leitor via texto do locutor, do interlocutor e da situação de enunciação (o *eu-tu-ele-aqui-agora*). A quarta e última instância é *a leitura-análise como instância de cultura*, em que Cremonese (2014) insere a *cultura* no escopo da referência, porém fazendo duas ressalvas: a) a cultura, como a entende Benveniste, é também ela

⁷ Ideia que Cremonese (2014) parece não incluir em sua concepção enunciativa de leitura, pois trata o leitor como *tu* e o autor como *eu*.

⁸ Abordaremos a dupla significância da língua mais adiante, mas antecipamos ao leitor menos versado na teoria enunciativa benvenistiana que esta prevê dois modos de significância linguística, a significância dos signos (modo semiótico) e a significância da enunciação (modo semântico).

constituída linguisticamente, visto se realizar sempre numa sociedade que, por sua vez, se funda numa língua; b) não é porque a cultura se constitui linguisticamente que todos aqueles que falam uma mesma língua imprimirão de igual maneira, em seu discurso, os rudimentos da cultura dessa língua, dada a singularidade de cada enunciação e a subjetividade daquele que enuncia.

Ambos os trabalhos sobre enunciação e leitura relacionam-se estreitamente com a educação linguística. A referência ao ensino é constante na tese de Naujorks (2011), desde a retomada pela autora de estudos brasileiros sobre leitura em diferentes abordagens, na qual sublinha o fato de que todos demonstram uma preocupação pedagógica, até a explicitação das implicações, para a sala de aula, de sua própria proposta teórica e da análise enunciativa que produz da leitura no âmbito do vestibular. Já Cremonese (2014) apresenta um panorama do ensino de língua materna no Brasil e uma descrição detalhada da prática de leitura conduzida no contexto pedagógico que originou sua tese⁹, além de deslocar cada uma das instâncias enunciativas de leitura que concebe para analisar relatos de alunos de pós-graduação sobre as mudanças em sua escrita após o trabalho com leitura orientado por tais instâncias.

Esses dois estudos sobre leitura, ao focalizá-la sob lentes enunciativas, contribuem para uma desautomatização da concepção – ainda dominante em algumas instituições de ensino, materiais didáticos e avaliações em larga escala – de ler como um ato de decodificação de palavras, em favor de uma perspectiva que privilegia a construção de sentidos.

Enunciação e escrita

No que concerne aos estudos enunciativos brasileiros sobre escrita, são pioneiras, cada qual a seu modo, as pesquisas de Endruweit (2006), Juchem (2012), Silva (2013), Stein (2016) e Knack e Oliveira (2017).

Endruweit (2006) busca estudar a escrita como intersubjetividade. Para tanto, a autora segue a interpretação feita pelo filósofo francês Dany-Robert Dufour do pensamento benvenistiano e sua proposta da *enunciação trinitária*, segundo a qual a trindade está posta nas relações fundantes da enunciação, pois, “quando um sujeito fala, ele diz ‘eu’ a um ‘tu’, a propósito d’‘ele’” (DUFOUR, 2000, p. 69 apud ENDRUWEIT, 2000, p. 119). Para Endruweit

⁹ Tal contexto é o PAG – Língua Portuguesa, projeto vinculado ao Programa de Apoio à Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que, entre 2010 e 2015, sob a coordenação da Profa. Dra. Carmem Luci da Costa Silva, ofereceu oficinas de leitura e produção textual a alunos da instituição com dificuldades na escrita acadêmica e suscitou um conjunto de pesquisas sobre enunciação benvenistiana e ensino de língua materna na universidade, algumas das quais são apresentadas neste artigo, como Juchem (2012), Cremonese (2014), Silva (2015), Knack (2016), Oliveira (2016a) e Juchem (2017).

(2006), a *Escrita*¹⁰ é dotada dessa trindade natural, sendo constituída simultaneamente por uma presença (*eu*) e por uma presença-ausência (*tu* e *ele*). A autora explica esse paradoxo esclarecendo que, ainda que *eu* e *tu* sejam ligados pela conjunção *eu-tu*, eles não partilham o mesmo *aqui* e *agora*, estando o *tu* ausente da cena enunciativa escrita em termos de espaço-tempo e presente em termos de interlocução, pois o *eu* (autor) dirige-se a ele como interlocutor (leitor). No entanto, a presença só pode ser assegurada pela ausência, de modo que, para *eu* e *tu* se instituírem como tais no discurso, precisam da exterioridade constitutiva representada por *ele*, ao qual se ligam pela disjunção *eu-tu/ele*.

A enunciação escrita é investigada ainda por Juchem (2012), que examina os aspectos envolvidos na passagem do ato de enunciação escrito ao ato de enunciação reescrito, investigação à qual procede analisando as relações intersubjetivas implicadas numa metodologia de ensino que prevê a leitura em voz alta do texto pelo locutor-aluno, a escuta e a análise pelo alocutário-professor/colegas e a posterior reescrita pelo locutor-aluno a partir dos comentários do alocutário-professor/colegas. Tal reflexão encaminha Juchem (2012) a conceber, a partir da inversibilidade enunciativa (o preenchimento, pelo aluno e pelo professor/colegas, ora do papel de locutor, ora do papel de alocutário), a *re-escrita* como uma *metaenunciação do escrito*, “um retorno ao dizer para o dizer de novo, o que implica um retorno à regularidade da língua (o enunciado da escrita) para sua atualização (a enunciação *re-escrita*)” (JUCHEM, 2012, p. 136).

Silva (2013) assume também a escrita como objeto de pesquisa, buscando analisar a indicação de subjetividade em enunciações orais e escritas do professor e seus efeitos na escrita do aluno. Para tanto, a autora elabora três princípios analíticos. O primeiro estabelece que a análise deve observar, nas enunciações do professor, a imagem que ele projeta do aluno, do que podem ser depreendidas sua concepção de ensino de escrita e sua expectativa em relação ao grau de singularidade da produção do aluno. O segundo princípio postula que a análise deve verificar o papel da temporalidade na enunciação do professor, sobretudo o papel do *tempo linguístico* no estabelecimento de um *universo de fala* (a postura do professor em relação às interpretações dos alunos sobre os textos de referência e o planejamento temático das aulas) e o papel do *tempo intersubjetivo* no estabelecimento de uma *dialeiticidade* e de uma *co-referencialidade* (a convocação do aluno pelo professor para enunciar sua

¹⁰ Endruweit (2006) distingue a escrita (grafada com minúscula) da *Escrita* (grafada com maiúscula e itálico). Segundo a autora, a escrita tomada como representação da fala segue a lógica do enunciado e do sentido, enquanto a *Escrita* entendida como intersubjetividade segue a lógica da enunciação e do sujeito: esta é cada vez única, singular, irrepitível, rastro do movimento do sujeito na língua; aquela é sempre formal, regular, transparente, ideal de significado e comunicação.

discordância ou seu consenso). O terceiro princípio preconiza que a análise deve averiguar os efeitos da intervenção do professor na escrita do aluno, através da *ressemantização da correlação de pessoalidade* (em que o aluno se apropria da relação intersubjetiva com o professor e percebe que este não é o seu alocutário principal, o que o leva a modificar sua concepção de escrita) e da *re-dialogização da correlação de subjetividade* (em que o *tu* deixa de ser o professor para ser o próprio aluno, como um *eu* desdobrado em um diálogo interno que conduz ao desenvolvimento de sua autonomia na escrita).

Stein (2016) propõe-se a derivar, das formulações benvenistianas presentes em *Últimas Aulas no Collège de France* (2012)¹¹, uma concepção de escrita que ajude a re-significar o ensino de escrita na universidade, elaborando cinco princípios para alcançar seu propósito. O primeiro defende que a escrita procede da linguagem interior do *locutor-scriptor*, em um processo inconsciente de mobilização da língua que requer uma sofisticada elaboração por parte daquele que escreve em vista de um leitor. O segundo princípio esclarece que a escrita não é meramente reprodução gráfica da fala, embora a suponha, na medida em que a toma como modelo e constitui-se a partir dos signos linguísticos. Já o terceiro princípio relaciona-se ao fato de que a escrita é a prova da capacidade da língua de interpretar todos os sistemas semióticos, inclusive a si mesma, ao autossemitizar-se em escrita e instaurar a linguagem interior em papel. O quarto princípio, por sua vez, vincula-se à ideia da escrita como uma forma secundária da fala que, como esta, apresenta dupla significância (semiótica e semântica), ao mesmo tempo em que é uma *reinvenção* da língua, uma forma secundária de dela se apropriar. Por fim, o quinto princípio situa a escrita como uma atividade intersubjetiva que demanda um processo de inscrição, pois não está na natureza do indivíduo nem é seu mero instrumento. A partir desses cinco princípios, Stein (2016, p. 122, grifos da autora) concebe a escrita como “*um sistema não linguístico, derivado da fala, engendrado pela língua, que requer a elaboração da linguagem interior do scriptor em função de um alocutário*”.

O mais recente estudo sobre enunciação e escrita é o de Knack e Oliveira (2017). Os autores apresentam uma concepção de avaliação de textos acadêmicos escritos como “*um duplo ato enunciativo de leitura e de escrita que produz uma enunciação de retorno a uma outra enunciação para promover a re-significação dos modos de enunciação do alocutário e que se constitui pela ocupação de uma diferente posição de locutor-avaliador a cada*

¹¹ Obra póstuma de Benveniste dedicada à escrita e estabelecida a partir de notas preparatórias do professor para as derradeiras lições ministradas no Collège de France, bem como a partir de anotações de alunos que seguiram esses cursos.

diferente instância avaliativa” (KNACK; OLIVEIRA, 2017, p. 712, grifos dos autores). A partir dessa concepção, os autores investigam o funcionamento enunciativo das instâncias de avaliação professor-aluno, aluno-aluno e autoavaliação, como denominam as distintas relações intersubjetivas constituídas em atos avaliativos em sala de aula universitária. Knack e Oliveira (2017) também formulam princípios teórico-metodológicos para a avaliação que consideram a cultura, a intersubjetividade, a situação criadora de referência, os instrumentos linguísticos de realização da enunciação e os planos global e analítico de análise enunciativa do texto. Tais princípios enunciativos são convertidos didaticamente em quatro parâmetros avaliativos – *interlocução, contexto, texto e linguagem* –, os quais compõem a grade de avaliação elaborada pelos autores para o exame do texto acadêmico escrito.

Todos esses cinco trabalhos sobre enunciação e escrita buscam associá-la ao ensino. Além de apontar a escola como o lugar por excelência da escrita – uma escrita padronizada, atribuída a um sujeito do conhecimento e, portanto, distante da *Escrita* enunciativa –, Endruweit (2006) analisa um *corpus* composto do rascunho e da versão final de dez textos escolares. Juchem (2012), por sua vez, elabora uma sofisticada reflexão sobre as relações intersubjetivas em sala de aula e seus desdobramentos nos atos de enunciação escrito e reescrito de um estudante em início de graduação. Além de formular princípios para a análise da subjetividade no ensino da escrita, Silva (2013) leva a cabo uma revisão bibliográfica de trabalhos sobre o ensino de escrita no país e analisa textos produzidos por alunos ingressantes em Letras. Também Stein (2016) se debruça sobre produções de estudantes universitários, analisando a primeira versão e a reescrita de duas resenhas acadêmicas, além do relato dos produtores sobre a experiência da produção, análise da qual depreende a necessidade de um *laço* entre o professor-revisor e o aluno-scriptor no processo de escrita. Já Knack e Oliveira (2017) apresentam contribuição tanto teórica quanto metodológica ao ensino de língua materna: teórica, ao desenvolverem uma reflexão enunciativa sobre o ato de avaliar; metodológica, ao proporem uma grade de avaliação para textos acadêmicos escritos, defendendo uma prática avaliativa menos misteriosa (em que o professor não compartilha com os alunos os parâmetros a partir dos quais avalia suas produções) e mais intersubjetiva (na qual a avaliação seja uma experiência compartilhada por todos em sala de aula).

Tais estudos enunciativos sobre escrita têm como denominador comum o fato de a conceberem como um processo complexo que envolve mais do que a expressão de pensamentos e a comunicação de informações, mas uma verdadeira instauração em um modo outro de funcionamento da linguagem, sem a qual o aluno tem castrado o seu direito ao exercício pleno da cidadania e à participação efetiva na sociedade letrada.

Enunciação e letramento

O estudo de Oliveira (2016a) é o primeiro a pensar teoricamente o letramento a partir da perspectiva enunciativa benvenistiana, por meio da proposta de uma interface entre o campo dos Estudos dos Letramentos Acadêmicos e a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Concebendo a escrita e a oralidade acadêmicas como duas formas complexas do discurso letrado por meio das quais o locutor-aluno apropria-se dos conhecimentos disciplinares e das convenções escriturais próprias ao seu campo do saber, o autor formula dois eixos de princípios teóricos a fim de produzir uma explicação enunciativa para o fenômeno do letramento acadêmico. O primeiro eixo relaciona-se à *interpretância da língua na escrita e na oralidade acadêmicas* e comporta princípios atrelados à incorporação, pelo locutor-aluno, dos valores culturais acadêmicos em seus modos de produzir e compreender textos escritos e orais letrados. O segundo eixo vincula-se à *intersubjetividade e à referência na escrita e na oralidade acadêmicas* e abriga princípios que explicam como o locutor-aluno inclui-se como sujeito no discurso letrado acadêmico e como participante nas culturas de escrita acadêmica. Esse construto teórico conduz Oliveira (2016a) a conceber o letramento acadêmico como “*um ato enunciativo de inscrição do homem nas culturas de escrita acadêmica, nas quais ele se instaura como sujeito de linguagem e renova sua relação com a língua materna a cada vez que insere seu discurso no mundo letrado acadêmico para falar, ouvir, escrever e ler textos escritos e orais letrados*” (OLIVEIRA, 2016a, p. 128, grifos do autor).

Embora Oliveira (2016a) circunscreva sua reflexão sobre o letramento a uma abordagem teórica, a relação com o ensino é transversal à sua teorização. O autor situa seu estudo na intersecção entre enunciação e educação linguística, apresentando, inicialmente, o campo dos Estudos dos Letramentos Acadêmicos, que surge no Brasil e no exterior a partir da ampliação do acesso ao ensino superior; em seguida, o campo da Teoria da Enunciação de Benveniste e das pesquisas que a deslocam para o ensino de língua materna, momento em que o autor retoma os estudos sobre texto, leitura e escrita acima referidos; e, por fim, a sua proposta de abordagem enunciativa do letramento acadêmico, cujo protagonista é o locutor-aluno em sua relação com o alocutário-professor/colegas e com as culturas de escrita acadêmica.

A contribuição do estudo de Oliveira (2016a) ao ensino consiste nos subsídios teóricos que fornece para a prática da produção e da compreensão de textos escritos e orais letrados na universidade. Quanto à produção escrita, um exemplo de proposta prática tributária em parte

desse estudo teórico inicial pode ser visto em Knack e Oliveira (2017), com a proposição de uma grade de avaliação de textos acadêmicos escritos orientada por concepções e princípios enunciativos. Quanto à produção oral, convém observar que, embora desempenhe relevante papel em contextos públicos e institucionais como o escolar e o acadêmico, a oralidade letrada na escola e na universidade é ainda pouco estudada no Brasil, de modo que o trabalho de Oliveira (2016a) insere-se dentre as poucas iniciativas que visam a suprir essa carência.

Enunciação e relação aluno-linguagem

Os três estudos apresentados a seguir caracterizam-se por abordarem “questões de natureza mais ampla da relação do aluno com a linguagem” (SILVA, 2016, p. 18). Isso não significa que os trabalhos anteriores não contemplem tal relação: pelo contrário, considerando que a relação homem-linguagem é um pressuposto do qual parte todo estudo enunciativo benvenistiano, conseqüentemente a relação aluno-linguagem está na base de toda reflexão sobre enunciação e ensino. Acontece que as três pesquisas seguintes, embora tratem direta ou indiretamente de gramática, texto, leitura, escrita e letramento, não tomam algum desses fenômenos como seu objeto central de investigação, de modo que não poderiam ser inseridas em alguma das cinco categorias de análise acima, o que exigiu a criação de uma sexta categoria, a qual julgamos ser justa com esses três outros títulos que não poderiam faltar em um estado da arte de estudos sobre enunciação benvenistianiana e ensino de língua materna. Trata-se dos trabalhos de Silva (2015), Knack (2016) e Juchem (2017).

Ainda que não defina propriamente o letramento em termos enunciativos, Silva (2015) faz uma interessante reflexão sobre os processos de aquisição da linguagem e letramento acadêmico. Partindo da tese benvenistianiana de que “todo homem inventa sua língua e a inventa durante toda sua vida. E todos os homens inventam sua própria língua a cada instante e cada um de maneira distintiva, e a cada vez de uma maneira nova” (BENVENISTE, 2006, p. 18), a autora adota um *ponto de vista aquisicional enunciativo*, segundo o qual “a aquisição, tanto da língua falada quanto da escrita, é processo contínuo e inacabado”, de forma que “o homem, a cada nova experiência de uso da língua, ressignifica o fato de que é um ser falante, um ser ouvinte, um ser escrevente e um ser leitor” (SILVA, 2015, p. 12). Nessa perspectiva, Silva (2015) defende ser possível pensar em aquisição da linguagem também na universidade, instância em que o aluno é convocado a ocupar novos lugares enunciativos para (re)inventar sua língua na fala, na escuta, na escrita e na leitura.

Outro estudo enunciativo que tematiza a relação do aluno com a linguagem na universidade é o de Knack (2016). Com o objetivo de compreender as passagens do aluno de

uma instância de ensino a outra e seus efeitos nas novas posições sociais e discursivas por ele assumidas, a autora formula duas noções de *passagem*. A primeira, uma noção não teórica, considera como *passagem* (sem itálico) *lato sensu* a mudança de um lugar social a outro, como a transição do ensino médio ao ensino superior, que é autorizada pelo rito do vestibular e altera o estatuto social do aluno, assinalando uma nova posição sua na sociedade. A segunda, uma noção teórica, considera como *passagem* (com itálico) *stricto sensu* a ocupação de uma renovada posição de locutor no discurso, como evidenciam as mudanças produzidas, pela entrada na universidade, nas relações do aluno com o outro e com a língua que comporta a cultura no espaço acadêmico. O percurso empreendido por Knack (2016) leva-a a concluir que é possível “*olharmos com a Enunciação para além da enunciação*, isto é, olharmos para as atividades significantes do homem na sociedade e para o modo como ele nela se situa *na e pela linguagem*” (KNACK, 2016, p. 145, grifos da autora).

Em sua recente tese de doutorado, Juchem (2017) questiona-se: *o que é a escrita se considerada a interdependência enunciativa entre os atos de falar, ouvir, escrever e ler?* Para responder a essa questão, a autora deriva da reflexão benvenistiana três noções estruturantes, das quais deriva, por sua vez, três noções próprias: a noção de *intersubjetividade*, da qual deriva a noção de *interdependência enunciativa*, que supõe a interdependência entre falar, ouvir, escrever e ler na comunicação linguística; a noção de *temporalidade*, da qual deriva a noção de *instância de historicização*, que torna possível a historicização do homem na língua-discurso; e a noção de *relação de interpretação*, da qual deriva a noção de *reflexividade enunciativa*, que faculta ao homem a possibilidade de tornar-se intérprete de sua língua. De posse dessas noções, Juchem (2017) analisa a *(re)escrita em voz alta* de uma aluna universitária, que resulta da *vocalização do escrito* pela aluna e dos *discursos sobre a vocalização do escrito* pela aluna, pelo professor e pelos colegas e que “(re)produz, pela vocalização, os sentidos do texto escrito e, ao mesmo tempo, projeta a *re-escrita gráfica*”: “Enquanto o hífen de *re-escrita* assinala o entremeio das escritas gráficas e dá destaque à última, a *(re)escrita* situa-se no início desse processo: [...] É a *(re)escrita* em nascimento, em ato” (JUCHEM, 2017, p. 193, grifos da autora), que enfatiza o caráter público da escrita e demarca a transformação da relação do locutor-aluno com a língua atualizada em escrita.

Esses estudos enunciativos sobre a relação aluno-linguagem apresentam uma significativa contribuição ao ensino ao postularem tal relação como constitutiva, mais do que como instrumental. Nesse redimensionamento, ganha relevo a constante *mudança* dos modos de o estudante se relacionar com a língua e com o outro nos distintos contextos pedagógicos pelos quais circula, o que tem implicações também em suas práticas de linguagem no além-

muros da escola e da universidade. A percepção dessa contínua ressignificação dos modos de enunciação pelo discente deve-se a Silva (2015), cuja fecunda reflexão sobre a aquisição da linguagem como um processo enunciativo ininterrupto produziu efeitos tanto em seus estudos sobre o ensino de língua materna quanto em trabalhos de outros autores que a ela se coadunam, como Knack (2016) e Juchem (2017).

Knack (2016) analisa duas interlocuções orais e dois textos escritos por uma aluna universitária, que evidenciam as mudanças na posição de locutor no discurso da aluna decorrentes da ocupação por ela de novas posições em instâncias de ensino, o que lhe possibilita constituir-se na dupla natureza individual e social que a linguagem fundamenta no homem. Juchem (2017) também analisa fatos enunciativos de uma aluna universitária, produzidos a partir da mesma metodologia de ensino (o eixo *escrita-leitura/vocalização-escuta-(re)escrita*) que ancorou sua reflexão em Juchem (2012). Entretanto, se o foco de sua dissertação de mestrado foi a *re-escrita* gráfica do texto pelo locutor-aluno, a partir dos comentários do alocutário-professor/colegas, a ênfase de sua tese de doutorado é na *(re)escrita em voz alta*, que antecede a *re-escrita* gráfica e permite ao professor e ao aluno articularem seus saberes sobre a linguagem e a língua e transformarem sua relação com elas.

Os estudos de Silva (2015), Knack (2016) e Juchem (2017) testemunham a favor de um modo de abordar as relações entre enunciação e ensino que não as restringem a análises intralinguísticas das formas e dos sentidos mobilizados pelos alunos em suas produções languageiras, mas permitem derivar dessas análises interpretações de ordem metassemântica¹² acerca das relações entre aluno e linguagem, determinadas que estas são pelas instituições sociais onde ocorrem e pelos valores culturais que as permeiam.

Por uma visão semântico-enunciativa do ensino de língua materna

Todos e cada um dos trabalhos apresentados na seção anterior, ao assumirem como seus objetos que não podem ser pensados à parte da *significação*, resgatam tal problemática central da reflexão benvenistiana. Acerca disso, em um belo texto intitulado *Émile Benveniste: uma semântica do homem que fala*¹³, Teixeira e Messa (2015) transcrevem fragmento de uma carta disponível na Biblioteca Nacional da França em que Benveniste revela sua principal preocupação enquanto linguista: “Todas as pesquisas que fiz nesses

¹² O termo *metassemântica* é aqui usado no sentido que Benveniste dá a ele no artigo *Semiologia da língua* (1969), ao reconhecer a necessidade de ir além da dimensão de significância fundada por Saussure, a do signo (semiótica), abrindo uma nova dimensão intralinguística, a do discurso (semântica), e projetando ainda a existência de uma dimensão translinguística, a dos textos e das obras (metassemântica).

¹³ Texto cujo título inspira o deste próprio.

últimos anos e o projeto que criei têm em vista o mesmo propósito. [...] minha preocupação é saber como a língua ‘significa’ e como ela ‘simboliza’”. Em *A forma e o sentido na linguagem* (1966), o estudioso já confessava seu fascínio pela significação:

Antes de qualquer coisa, a linguagem significa, tal é seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano. Quais são estas funções? [...] para resumi-las em uma palavra, eu diria que, **bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver**. Se nós colocamos que à falta de linguagem não haveria nem possibilidade de sociedade, nem possibilidade de humanidade, é precisamente porque **o próprio da linguagem é, antes de tudo, significar**. (BENVENISTE, 2006, p. 222, grifos nossos).

Significação: eis o esteio do projeto teórico de Benveniste. É por assumir o *significar* como função primeira da língua que sua teoria da linguagem e da enunciação é uma *teoria semântica*. A abordagem linguística da significação, desenvolvida pelo autor nesse estudo de 1966, assenta-se sobre dois *domínios do sentido e da forma*, os quais ele nomeia de semiótico e semântico. Enquanto o domínio semiótico refere-se a uma *propriedade* da língua-sistema, na qual a referência à situação de discurso e à atitude do locutor está ausente, o domínio semântico define-se como uma *atividade* da língua-discurso, do locutor que coloca a língua em ação em virtude de um “sentido a transmitir, ou se se quiser, a mensagem [...] definida, delimitada, organizada por meio das palavras; e o sentido das palavras, por seu turno, se determina em relação ao contexto de situação” (BENVENISTE, 2006, p. 232-233). Inserido em um *aqui-agora* cada vez único, o locutor atualiza os signos (unidades do semiótico) em palavras (unidades do semântico), convertendo as unidades significantes da língua, sempre genéricas, em unidades comunicativas do discurso, sempre particulares. Trata-se da ação do homem sobre a língua e, pela língua, da ação sua sobre o outro e sobre o mundo:

A noção de semântica nos introduz no domínio da língua em emprego e em ação; [...] em resumo, organizando toda a vida dos homens. É a língua como instrumento da descrição e do raciocínio. **Somente o funcionamento semântico da língua permite a integração da sociedade e a adequação ao mundo**, e por consequência a normalização do pensamento e o desenvolvimento da consciência. (BENVENISTE, 2006, p. 229, grifos nossos).

Diferentemente da palavra isolada e da frase descontextualizada, unidades tradicionais do ensino, a gramática da língua-discurso, o texto, a leitura, a escrita, o letramento e a relação aluno-linguagem são fenômenos que anulam qualquer possibilidade de se privilegiar a forma em detrimento do sentido. E considerar o sentido, no estudo da língua, implica levar em conta elementos ignorados pela análise puramente formal, como a *intersubjetividade* (quem fala?

Para quem fala?), a situação criadora de *referência* (quando e onde falam? Sobre o que falam?), a *relação forma-sentido* na organização do discurso (como falam o que falam?) e, não menos importante, a *cultura*, a qual “é também um sistema que distingue o que tem sentido, e o que não tem”, de modo que “Tudo que é do domínio da cultura deriva de valores [...] que se imprimem na língua” (BENVENISTE, 2006, p. 22), o que requer atentar para as determinações sociais da língua em uso nas relações humanas.

A contribuição, para o ensino de língua materna no Brasil, dos estudos enunciativos benvenistianos aqui apresentados reside no aporte teórico-metodológico que, individualmente e em conjunto, oferecem ao professor de Português. Se, como preconizam os documentos oficiais de educação, o texto deve ser a unidade de ensino na aula de Língua Portuguesa, e as competências nucleares a serem desenvolvidas nessa disciplina são a produção e a compreensão de textos escritos e orais letrados, então o educador de linguagem só tem a ganhar com uma teoria que lhe fornece subsídios para entender o funcionamento da língua enunciada em textos. É o caso da teoria enunciativa benvenistiana, a partir da qual o texto pode ser concebido como o discurso resultante dos atos enunciativos de escrita, leitura, fala e escuta, cuja apropriação pelo aluno possibilita-lhe integrar-se à sociedade letrada e adequar-se ao mundo da escrita através do funcionamento semântico da língua.

Palavras finais

Este trabalho propôs-se a retomar os principais estudos enunciativos benvenistianos sobre o ensino de língua materna no Brasil, a fim de evidenciar a fertilidade do diálogo entre enunciação e educação linguística, o qual encontra abrigo nas palavras de Flores e Teixeira (2005/2013, p. 110) acerca do potencial interdisciplinar da Linguística da Enunciação: “[...] sendo o campo constitutivamente heterogêneo, sempre é possível a ele acrescentar um certo olhar sobre a enunciação ou uma interface ainda não abordada”.

Como o campo enunciativo, o campo pedagógico também apresenta uma heterogeneidade que lhe é constitutiva, do que dá testemunho a diversidade de teorias que informam referenciais curriculares como os PCNs. Desse modo, a visão semântico-enunciativa de ensino de língua materna filiada a Émile Benveniste é aqui apresentada apenas como *uma* dentre *muitas* perspectivas teóricas que podem contribuir para a prática do docente de Língua Portuguesa. Em outros termos, defendemos com Flores (2006) a importância de o professor assumir uma concepção de língua/linguagem que contemple a heterogeneidade, pois o recurso a diferentes teorias impõe-se a ele como necessidade diante das demandas da sala de aula. Compreender a língua como uma *realidade de atravessamentos* conduz a “um ensino

plural, que encontre lugar para as mais diferentes visões que a língua possibilita e de que é merecedora” (FLORES; NUNES, 2012, p. 72).

Feita essa ressalva, recuperemos as perguntas de pesquisa formuladas na introdução deste artigo: a) *como cada trabalho pensa a relação de seu objeto com o ensino?* b) *Qual é o fundamento comum a todos os estudos?*

A resposta à primeira questão ficou a cargo das seções do texto em que apresentamos os trabalhos integrantes de nosso *corpus* de estudo. Além de apresentá-los, procuramos apontar a relação do objeto de cada um com a prática pedagógica. Isso permitiu constatar que todos os autores, em maior ou menor grau, interrogam-se acerca das implicações, para a educação linguística, de suas pesquisas sobre a dimensão enunciativa da gramática, do texto, da leitura, da escrita, do letramento e da relação aluno-linguagem.

Já a segunda questão foi respondida pela seção em que esboçamos as grandes linhas da perspectiva linguística da significação de Benveniste. A importância atribuída pelo autor *ao próprio da linguagem que é, antes de tudo, significar* comparece em todos os trabalhos apresentados, que, ao não se esquecerem de que “o sentido passa sempre por formas” (NORMAND, 2009, p. 203), possibilitam um deslocamento do foco do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: da gramática tradicional centrada principalmente nas formas ao discurso que integra forma e sentido no funcionamento semântico da língua, o qual permite a integração à sociedade letrada e a adequação ao mundo da escrita.

O que a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste tem, portanto, a oferecer ao ensino de língua materna é *uma semântica do homem que fala, ouve, escreve e lê em sala de aula* e que, por se enunciar a cada ato de fala, escuta, escrita e leitura de textos escritos e orais letrados, inclui-se como sujeito em seu discurso e como participante nas culturas de escrita.

Referências

BARROS, S. L. S. *Ensino de língua e linguagem: o Enem e os referenciais curriculares como feitos dos estudos linguísticos*. 166f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

BENVENISTE, E *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC. 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2016.

CREMONESE, L. E. *Um olhar enunciativo sobre a relação entre leitura e produção textual na universidade*. 154f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

ENDRUWEIT, M. L. *A escrita enunciativa e os rastros da singularidade*. 206f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006.

FLORES, V. N. A heterogeneidade dos estudos da linguagem e o ensino de língua materna (Do que falam os lingüistas?). *Calidoscópico*, v. 4, n. 1, p. 7-14, jan./abr., 2006.

_____; et al (2008). *Enunciação e gramática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____; NUNES, P. A. Pode a enunciação contribuir para o ensino de gramática? In: *Matraga*, v. 19, n. 30, jan./jun., 2012.

_____. O que seria uma gramática da enunciação? A proposta de uma análise transversal. In: *Letras & Letras*, v. 29, n. 1, 2013.

_____; TEIXEIRA, M (2005). *Introdução à linguística da enunciação*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

JUCHEM, A. *Por uma concepção enunciativa de escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen*. 195f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

_____. *Por um saber sobre a escrita na interdependência entre atos enunciativos na universidade: a (re)escrita em voz alta*. 206f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017.

KNACK, C. *Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação*. 189f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

_____. *Por uma dimensão antropológica do discurso: as passagens do aluno nas instâncias de ensino*. 164f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

_____; OLIVEIRA, G. F. Avaliação de textos acadêmicos escritos: uma perspectiva enunciativa. *Desenredo*, v. 13, n. 03, p. 706-732, set.-dez., 2017.

MELLO, V. H. D. *A sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto*. 145f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

NAUJORKS, J. C. *Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*. 153f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

NORMAND, C. *Convite à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, G. F. *Do homem na língua ao sujeito na escrita: bases para um diálogo entre Letramento e Enunciação*. 143f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016a.

_____. Enunciação e educação linguística: o ato de ler em sala de aula sob lentes enunciativas. *Revista Entrelinhas*, v. 10, n. 02, jul.-dez., 2016b.

SILVA, C. L. C. Argumentação e ensino de língua materna. In: SILVA et al. (Orgs.). *Teorias do discurso e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 77-103.

_____. O homem na cultura reinventando a língua: aquisição e letramento. In: TOLDO, C.; STURM, L. (Orgs). *Letramento: práticas de leitura e escrita*. São Paulo: Pontes Editores, 2015, p. 11-36.

_____. A conversão da língua em discurso: enunciar para significar. *Antares*, v. 8, n. 15, jan.-jun., 2016.

SILVA, S. *O homem na língua: uma visão antropológica da enunciação para o ensino da escrita*. 222f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

STEIN, J. Q. “*Eu não sou essa escrita aí e, ao mesmo tempo, essa escrita é minha*”: por uma problematização enunciativa benvenistiana para o ensino de escrita. 177f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Porto Alegre, 2016.

TEIXEIRA, M. “A linguagem serve para viver”: contribuições de Benveniste para análises no campo aplicado. *Linguagem & Ensino*, v. 15, n. 02, jul./dez., 2012.

_____; MESSA, R. M. Émile Benveniste: uma semântica do homem que fala. In: *Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, jun./dez., 2015.

CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: NARRATIVAS DE UM ALUNO AFRICANO VINCULADO AO PROGRAMA ESTUDANTE CONVÊNIO-GRADUAÇÃO (PEC-G)

Cícero Gabriel dos Santos¹

RESUMO: A natureza provisória da identidade representa um movimento contínuo de invenção e reinvenção da própria história de vida de uma pessoa. Por esse motivo, a construção da identidade social de um indivíduo pode ser considerada uma experiência incessante, pois, mesmo que, em determinado momento, ele assuma uma identidade, muitas outras estão por ser vivenciadas no decurso de sua vida. Neste artigo, objetivamos estabelecer um conjunto de interpretações referentes à construção da identidade social de um estudante vinculado ao Programa de Estudantes Convênio-Graduação (PEC-G), oriundo da cidade de *Parakou*, localizada em Benin, no continente africano. Situando-nos no âmbito da Linguística Aplicada, optamos pelo modelo qualitativo de pesquisa, aqui entendido como a reunião de práticas interpretativas, e adotamos a narrativa de experiência pessoal ou história de vida e a entrevista semiestruturada como instrumentos principais de pesquisa. Consideramos os estudos acerca da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2009, 2006), refletimos sobre o conceito de identidade (BAUMAN, 2005; HALL, 2005) e sobre o Programa Estudante Convênio-Graduação/PEC-G (ANDRADE; TEIXEIRA, 2009; BRASIL 2000; FONSECA, 2009). Os resultados revelaram que a construção da identidade social pode estar relacionada, ao desejo e à determinação do indivíduo em busca da realização de seus objetivos, às expectativas das pessoas que rodeiam os indivíduos e aos parâmetros do ambiente social.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada; Identidade Social; Estudante africano; Programa Estudante Convênio-Graduação/PEC-G.

ABSTRACT: The provisory nature of identify represents a continuous movement of invention and reinvention of a person's own history. By this reason, the construction of social identify of an individual can be considered an unstoppable experience because, even if in a determined moment it assumes an identity, many others are coming to be lived in the course of life. In this article we aim to establish a set of interpretations with reference to the construction of the social identity of a student engaged with the Program of the Students Graduation-Convention (Programa de Estudantes Convênio-Graduação (PEC-G)), from the city of Paraku, Located in Benin, Africa. Placing us in the field of Applied Linguistics, we have chosen the quantitative research model here understood as a reunion of interpretative practices, and we have adopted a narrative of personal experience or personal history. We have considered studies of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2009, 2006), we reflected on the concept of identify (BAUMAN, 2005; HALL, 2005) and about the Program of Student Graduation-Convention (ANDRADE; TEIXEIRA, 2009; BRASIL, 2000; FONSECA, 2009). The results revealed that the constructions of social identity can be related to the desire and the determination of the individual in search of realization of his objectives, the expectations of peoples who surrounds the individuals and the parameters of the social environment.

KEYWORDS: Applied Linguistics; Social identity; African student; Program of Student Graduation-Convention/PEC-G.

¹ Universidade Federal da Paraíba. E-mail: cicerogabriel.ufpb@gmail.com.

Introdução

Neste artigo, entendemos as narrativas de experiência pessoal² como uma representação sócio-histórica, em que estão situadas as relações estabelecidas por um indivíduo em determinado sistema social. Considerando a análise dessas narrativas como ponto de partida para a construção de interpretações que visam à compreensão da identidade de um indivíduo, temos como objetivo estabelecer um conjunto de interpretações referentes à construção da identidade social de um estudante vinculado ao Programa de Estudantes Convênio-Graduação (PEC-G)³, oriundo da cidade de *Parakou*, localizada em Benin, no continente africano.

Os nossos objetos de estudo são as narrativas escritas de experiência pessoal realizadas em sala de aula⁴, no decurso do período 2015.1, e uma entrevista semiestruturada, em um contato posterior. O artigo situa-se no âmbito da Linguística Aplicada – ciência de natureza transdisciplinar que visa atravessar as fronteiras disciplinares – (MOITA LOPES, 2009); enquadra-se no modelo qualitativo de pesquisa, que envolve uma abordagem tanto interpretativista como naturalista, uma vez que o pesquisador nele envolvido estuda os acontecimentos em seus contextos naturais, através da coleta de um número variado de materiais empíricos, que funcionam como pontos de partida para descrição e compreensão de momentos significativos e/ou problemáticos da vida dos indivíduos (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Para procedermos ao estudo proposto, organizamos este artigo em seis seções, a saber: introdução, marco teórico, metodologia, análise das narrativas, considerações finais e referências. O marco teórico, organizado em três seções compreende: a) considerações sobre a Linguística Aplicada, a partir dos estudos de Moita Lopes (2009, 2006); b) reflexões acerca do conceito de identidade, a partir das contribuições de Bauman (2005) e Hall (2005), entre outros; e, c) sobre o Programa Estudante Convênio-Graduação/PEC-G, com base nos estudos de Andrade e Teixeira (2009), BRASIL (2000) e Fonseca (2009). A análise das narrativas

² De acordo com Moreira (2002), a história de vida, enquanto instrumento qualitativo de pesquisa, busca a visão do pesquisado sobre suas experiências de vida. Tais experiências estão inseridas em algum período de tempo ou se referem a algum evento ou série de eventos. O objetivo maior deve ser registrar com exatidão as histórias vivenciadas pelos indivíduos, grupos ou instituições.

³ O Programa de Estudantes Convênio-Graduação (PEC-G) constitui uma atividade de cooperação educacional com países em desenvolvimento. Possibilita a cidadãos de países com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais a realização de estudos universitários, em nível de graduação, nas Instituições de Ensino Superior brasileiras, participantes do PEC-G.

⁴ A partir da produção de uma narrativa pessoal, de reconstrução das primeiras experiências com a escrita, os alunos cursistas da disciplina Redação Técnica, do Bacharelado em Agroindústria, de um centro de ensino federal, contribuíram para a construção de um instrumento mediador/regulador das atividades de produção escrita no decurso da disciplina mencionada.

reúne reflexões concernentes à construção da identidade social do Estudante PEC-G. Nas considerações finais, apresentamos nossas reflexões acerca do estudo realizado e, em seguida, as devidas referências.

Linguística Aplicada: um campo híbrido

Considerado um campo de investigação⁵ relativamente novo, a Linguística Aplicada, doravante LA, foi, inicialmente, entendida como “a aplicação da linguística”, ou seja, ocupava-se da teorização linguística e da aplicação de técnicas de ensino. No final dos anos 70, do século XX, Widdowson (1979 apud MOITA LOPES, 2009) criticou a restrição da LA a contextos educacionais e sugeriu a criação de uma teoria que a tornasse autônoma. A propositura do linguista favoreceu a formulação de um campo de investigação que admitia as contribuições de outras áreas do conhecimento para a resolução de questões relacionadas ao ensino de línguas, que estariam além da Linguística, demonstrando a ruptura do modelo aplicacionista⁶, passando a operar de forma interdisciplinar. Outro marco importante para o estabelecimento da LA enquanto campo de estudos foi a sua entrada em novos contextos de ensino e aprendizagem e em contextos institucionais, que favoreceu a introspecção de teorias socioculturais para a compreensão da linguagem como um instrumento de construção do conhecimento e da vida em sociedade (MOITA LOPES, 2009).

Nas palavras de Moita Lopes (2006, p. 96), “se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito [...]”. Nesse caso, para responder às demandas da contemporaneidade, as pesquisas em LA passaram a estabelecer uma aproximação com outras áreas de conhecimentos como a Sociologia, a Psicologia e a Antropologia, entre outras, tornando-se essencial à elaboração de outras formas de conhecimento com vistas ao atendimento das exigências sociais.

Nesse contexto, a formulação de um campo de estudos híbrido compreende as transformações da sociedade contemporânea, provenientes das inovações tecnológicas, culturais e econômicas. Sendo entendida como mestiça/híbrida, a LA passa a apresentar caráter transdisciplinar, porque objetiva atravessar fronteiras disciplinares, visto que os limites desse campo vêm se alargando nos últimos anos, de igual modo aos limites das ciências humanas e sociais.

⁵ À Linguística Aplicada são atribuídos vários termos, a saber: campo, área, domínio. Neste texto optamos pela designação “campo”, à semelhança da expressão usada por Moita Lopes.

⁶ O modelo aplicacionista é caracterizado pela aplicação de teorias linguísticas para o aprimoramento de metodologias de ensino de língua.

O conceito de identidade: breves considerações

A questão da identidade está sendo largamente discutida, passando a ser vista como uma palavra-chave de relevância sociopolítica da pós-modernidade⁷ (MORESCO; RIBEIRO, 2015). Entretanto, nem sempre foi vista dessa maneira, pois, “há apenas algumas décadas, a ‘identidade’ não estava nem perto do centro do nosso debate, permanecendo unicamente um objeto de meditação filosófica” (BAUMAN, 2005, p. 22-23).

Para iniciarmos a reflexão sobre o conceito de identidade, baseamo-nos na perspectiva dos Estudos Culturais, a partir das contribuições de Bauman (2005), Hall (2005) e de outros pesquisadores. Zygmunt Bauman, na obra *Identidade* (2005) – uma entrevista a Benedetto Vecchi – afirma que as identidades tornam-se mutáveis, visto que algumas se constituem a partir de nossas próprias escolhas, mas outras são criadas e lançadas pelas pessoas que nos rodeiam. Para o estudioso supracitado, “a ideia de ‘identidade’ nasceu da crise de pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o ‘deve’ e o ‘é’ e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia”. (BAUMAN, 2005, p. 26). A crise de pertencimento desencadeou a recriação “de realidades semelhantes à que se vive, o que, muitas vezes, pode ser considerado um simulacro dessa realidade” (MORESCO; RIBEIRO, 2015, p. 174).

Stuart Hall (2005) considera que as mudanças estruturais pelas quais vêm passando as sociedades modernas têm mudado nossas identidades, ressignificando a ideia de *sujeitos integrados*. Para ele, há um duplo deslocamento do sujeito – “descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos” (HALL, 2005, p. 09), o que representa uma *crise de identidade* para o indivíduo. O pesquisador, anteriormente mencionado, afirma que existem três concepções de identidade, a saber: a) a concepção do Iluminismo, em que o sujeito é visto como centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação. Nessa concepção, a identidade do sujeito é o “centro essencial do eu”; b) a de sujeito sociológico, em que a identidade do sujeito era formada na interação indivíduo e sociedade. Entretanto, nessa abordagem, o sujeito possui um núcleo interior – “eu real” – que pode ser modificado a partir dos diálogos estabelecidos com a cultura dos mundos exteriores; e, c) na terceira, o sujeito é visto como fragmentado e composto não de uma, mas de várias identidades, contraditórias ou mal resolvidas. O sujeito

⁷ De acordo com Taschner (1999), o debate contemporâneo sobre a pós-modernidade surge da percepção de que estamos vivendo uma série de mudanças que nos afetam direta e indiretamente.

pós-moderno, nessa concepção, não possui uma identidade fixa ou permanente, visto que ele passa a assumir identidades diferentes em diferentes momentos.

Bauman (2005) discute questões relacionadas às comunidades, conceituando-as como entidades que definem as identidades. Desta forma, ele distingue os dois tipos de comunidades: a) a de vida (nacionalidade): na qual os indivíduos vivem juntos; e b) a de destino (pertencimento): em que os indivíduos estão reunidos por ideias ou princípios. Acrescenta que o primeiro tipo lhe foi negado, se não o tivesse, não teria a oportunidade de indagar sobre sua própria identidade. A questão da identidade, argumenta, somente surgirá com exposição à comunidade do segundo tipo, porque

existe mais de uma ideia para evocar e manter unida a “comunidade fundida por ideias”, a que se é exposto em nosso mundo de diversidades e policultural [...] existem tantas dessas ideias e princípios em torno dos quais se desenvolvem essas “comunidades de indivíduos que acreditam” que é preciso comparar, fazer escolhas, fazê-las repetidamente, reconsiderar escolhas já feitas em outras ocasiões [...] (BAUMAN, 2005, p. 17). (Grifos do autor).

Nesse processo de construção, a concepção de identidade unificada, completa e coerente cedeu lugar a uma nova concepção, entendida como não permanente, transitória e dinâmica – aspectos que revelam a natureza provisória da identidade. Nesse contexto, a identidade é concebida a partir de sistemas culturais, ou seja, a identidade é culturalmente formada; é um posicionamento e não uma essência (MORESCO; RIBEIRO, 2015).

Para Berlatto (2009), as diferentes abordagens sobre a identidade são geradas com base em um conceito que reúne as dimensões individual e coletiva. O autor defende que a identidade social é caracterizada por vínculos estabelecidos pelo indivíduo em um sistema social, visto que deriva das diversas interações entre o indivíduo e o seu ambiente social. Dessa forma, a identidade social “se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculado a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação, etc. A identidade permite que o indivíduo se localize e seja localizado socialmente” (CUCHE 1999, p. 177 apud BERLATTO, 2009, p. 142).

Nesse contexto, assumimos que a identidade social não está relacionada apenas ao indivíduo, haja vista, a construção de a identidade social ser realizada no interior de contextos sociais, os quais determinam a posição do indivíduo e orientam suas escolhas.

O Programa Estudante Convênio-Graduação (PEC-G): cooperação educacional

Andrade e Teixeira (2009) afirmam que há poucos estudos no Brasil a respeito do Programa Estudante Convênio-Graduação/PEC-G, embora o programa tenha sido originado no final da década de vinte. Conforme acentuado no Manual do Programa (2000), nos últimos anos, o PEC-G tem sido desenvolvido com base em acordos e protocolos conjuntos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério das Relações Exteriores (MRE), com a participação das missões diplomáticas e das repartições consulares do Brasil no exterior. De acordo com Fonseca (2009), nas duas últimas décadas do século XX, as universidades brasileiras situadas no eixo Rio de Janeiro-São Paulo receberam um grande número de estudantes estrangeiros de países latino-americanos e africanos. Entretanto, o maior número veio do continente africano, por meio do PEC-G.

Em relação às etapas de realização do PEC-G, no Manual do Programa (2000) temos a afirmação de que sua execução cobre um ciclo completo: a) pré-seleção no país de origem e vinda do estudante ao Brasil; b) apresentação à Instituição de Ensino Superior de destino, considerando os prazos previstos nos calendários letivos; c) matrícula do estudante-convênio, que passa a frequentar o curso, dedicando-se de modo exclusivo aos estudos; d) retorno ao país de origem, após graduar-se e, e) recebimento de diploma, autenticado pelos órgãos brasileiros. No tocante à seleção de candidatos não-lusófonos, esta fase é condicionada à apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras)⁸.

O processo de conquista de vaga pelo estudante-convênio tem início com a disponibilidade de vagas ofertadas pelas instituições de ensino superior e pelo contato entre os ministérios responsáveis. Nesse sentido,

o aluno candidato indica o curso que tem preferência e, caso não haja vaga ou não seja selecionado para este curso específico, deve ser realocado em outro curso. [...] depois de distribuídos os alunos, conforme as vagas oferecidas, é dado um prazo para o estudante-convênio apresentar-se na cidade destinada, juntamente com toda a documentação solicitada. Durante a graduação uma série de diretrizes e normas é apontada [...]. Dentre estas normas, destacam-se a proibição de ser reprovado em mais de uma disciplina por semestre ou ser reprovado em uma disciplina duas vezes, e a obrigatoriedade de deixar o país em, no máximo, três meses após o término da graduação (ANDRADE; TEIXEIRA, 2009, p. 35).

⁸ Para candidatos oriundos de países que não possuem Centros de Estudos Brasileiros, será permitida a realização de curso de português para estrangeiros e, logo após a sua conclusão, será permitida a realização de exames de seleção, conforme informações contidas no Manual do Programa Estudantes-Convênio-Graduação (2000).

Em conformidade com o fragmento supracitado, o aluno-convênio deve atender aos objetivos e metas do PEC-G, a saber: vir ao Brasil, estudar, graduar-se e retornar ao seu país de origem. Na condição de participante do programa, ele possui direitos e deveres que o diferenciam dos estudantes regulares. Dessa forma, a obediência rigorosa aos deveres torna-se condição necessária para sua permanência no Brasil.

Afirmamos, anteriormente, que o programa de cooperação educacional – PEC-G é coordenado pelo Ministério da Educação e Cultura e pelo Ministério das Relações Exteriores, com a participação de Instituições de Ensino Superior. De acordo com o calendário⁹ relativo ao ano letivo de 2016, 82 (oitenta e duas) Instituições de Ensino Superior¹⁰, entre públicas e privadas, ofertaram vagas destinadas aos Estudantes Convênio-Graduação. Apenas 12 (doze) ofereceram curso de português para estrangeiros. As instituições participantes do Programa cadastram os cursos disponíveis, informando a modalidade (bacharelado/licenciatura), o *campus*, o semestre de ingresso e o número de vagas ofertadas.

Caracterização metodológica: o contexto, o sujeito e os instrumentos de pesquisa

O primeiro contato com o Estudante PEC-G¹¹ ocorreu no período letivo 2015.1, quando da oferta da disciplina Redação Técnica¹² a uma turma constituída por 33 estudantes, com faixa etária entre 17 e 33 anos, do Curso de Bacharelado em Agroindústria, de um centro de ensino federal, que tem como principal foco a atuação dos alunos nas áreas de agricultura, agroindústria, educação e pecuária.

Entre os alunos matriculados na disciplina, encontrava-se o Estudante PEC-G, oriundo de *Parakou*. Com 163 mil e 753 habitantes – em 2010¹³ –, é uma das principais cidades de Benin, no continente africano. O estudante chegou ao Brasil em 04 de março de 2014 e, tendo permanecido em João Pessoa¹⁴, iniciou seus estudos no Bacharelado em Agroindústria apenas no primeiro período letivo do ano de 2015.

Os dados, objetos da pesquisa, são de natureza empírica, representados nas lembranças do Estudante, obtidas por meio de dois instrumentos, a saber: narrativas de

⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=31781-pecg-das-ies-participantes-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 de agosto de 2016.

¹⁰ De acordo com Fonseca (2009), nem todas as instituições estão regulamentadas e autorizadas pelo sistema federal de ensino a receber estudantes oriundos do PEC-G, quer pelas questões de ordem técnica e administrativa, quer pelas avaliações políticas, acadêmicas e pedagógicas que são processadas pelo MEC.

¹¹ No intuito de preservar sua identidade, o identificaremos apenas como Estudante PEC-G.

¹² A disciplina Redação Técnica é ofertada semestralmente e tem por finalidade possibilitar o desenvolvimento da capacidade de leitura e produção de gêneros textuais das esferas oficial, administrativa e acadêmica.

¹³ Disponível em: http://www.portalbrasil.net/africa_benin.htm. Acesso em: 05 de setembro de 2016.

¹⁴ Período em que frequentou o Curso de Português para Estrangeiros.

experiência pessoal e entrevista semiestruturada (conjunto de questões pré-elaboradas pelo pesquisador, passíveis de reelaboração). Para a produção da primeira narrativa, iniciamos pedindo aos estudantes que falassem sobre suas primeiras vivências de escrita. Depois, apresentamos uma narrativa de experiência pessoal escrita por um aluno do semestre anterior e, a partir daquele texto, destacamos a estrutura composicional do gênero, recuperando os constituintes mais relevantes. Logo, encaminhamos a proposta de produção escrita, a partir das seguintes perguntas, entre outras: a) Quais as lembranças mais recorrentes sobre as primeiras experiências com a escrita na escola? Como a família participava da aprendizagem da escrita? Qual a relevância atribuída à escrita na sua vida de estudante? A produção da segunda narrativa se deu ao final do período letivo, com o objetivo de esclarecer alguns tópicos do texto anterior. A entrevista, elaborada com o objetivo de esclarecer elementos do conteúdo temático dos textos produzidos pelo Estudante PEC-G, foi realizada ao final do período letivo 2015.2.

As narrativas: construção de uma identidade social

Nesta seção, tendo por base estabelecer um conjunto de interpretações referentes à construção da identidade social do Estudante PEC-G, constituímos dois eixos norteadores da discussão e análise dos fragmentos transcritos da entrevista semiestruturada realizada, a saber: a) Narrativas iniciais: os primeiros anos escolares e b) As interações do indivíduo: a construção de uma identidade social.

Narrativas iniciais: os primeiros anos escolares

As narrativas do Estudante PEC-G evocam o seu ingresso no ambiente escolar e a participação de um dos membros da família, que é retratado como o grande incentivador do processo de aprendizagem. Vejamos algumas informações transcritas de uma das narrativas:

FRAGMENTO 01:

Entrei na escola com 4 anos da idade do meu próprio vontade e até hoje nunca fui reprovado. Zime que é o nome do meu tio me ajudou muito para aprender a leitura, redação e matemática fora da escola [...]. Isso me fazia um bom aluno. Eu passei toda minha infância com meu tio em frente dos livros, que era um castigo para mim, porque ele me obrigava. Eu gostava de sair com meus amigos para jogar futebol, mas ele não me deixava fazer. Tinha direito dessas coisas só nos fins de semana.

Nesse fragmento, o Estudante demonstra o papel ativo assumido pelo tio durante o período de ingresso no ambiente escolar. Embora esse caráter intervencionista revelado nas práticas interacionais entre o adulto e a criança seja muito importante para o desenvolvimento

do indivíduo, ele revela também que as crianças são, desde cedo, direcionadas a viver de acordo com um determinado sistema social, ou seja, são levadas a participar das práticas sociais do ambiente em que elas vivem.

Outro aspecto relevante no processo de construção identitária do Estudante PEC-G, nestes momentos iniciais de escolarização, diz respeito ao fato de ter se distanciado da família para viver com o tio em outra localidade. Vejamos as verbalizações advindas da entrevista.

FRAGMENTO 02:

E – a família tava dividido pouco... o meu pai foi morar no... na:: cidade quando o tio tava... ele tava trabalhando do... no campo. Depois a gente passou férias... e vamos sair dessa cidade pra... é:: [...]. a gente saiu da grande cidade para pequena... a gente passou férias ali e de lá começou... eu não voltei mais pra cidade... ele pegou e disse... ele vai ficar comigo... assim começou já... até:: até ((risos))... até muito tempo fiquei com ele... foi ele que me botou na escola... e de lá começou tudo aí (Começou toda a história?) [...]. e a gente foi pra escola... tava estudando... estudando... chegou uma hora... ele viu os próprios filhos dele não gostava de estudar. Eu:: tava focado no estudo...

Na fala do Estudante PEC-G, reconhecemos que a construção da identidade, em alguns casos, é fruto das próprias escolhas de um indivíduo, mas também está relacionada aos desejos e imposições das pessoas que nos rodeiam (BAUMAN, 2005). Nessa construção identitária, as “obrigações” tornaram-se pertinentes quanto à visão que ele tinha sobre aquilo que seria “um bom aluno”, visto que “são os ambientes sociais que determinam as categorias de pessoas que neles podem ser encontradas”. (BERLATTO, 2009, p. 144).

De acordo com o Estudante PEC-G, no seu país de origem há mais de vinte dialetos, entretanto a língua oficial é o Francês. Tais dialetos, assevera, são proibidos na escola pela força da colonização, mesmo assim, são falados em casa, com a família, e na rua, somente entre amigos. Vejamos as informações advindas da entrevista:

FRAGMENTO 03:

E – Na verdade... tem a maioria das pessoas que não sabe falar francês... mas francês é a língua oficial.. é francês que unifica o país... [...] meu tio já foi pra escola... ele já sabe falar francês... a maioria de casa... ninguém fala praticamente francês não... a maioria... a gente fala outro idioma que é o Bari bar... que é nosso idioma mesmo de nascimento... [...] mas agora como o filho tem que falar francês pra trabalhar... pra fazer tudo... [...] como eles perceberam que era desse jeito... proibiam dentro da escola... ninguém vai falar mais idioma... tem que ser francês... os pais que começou (inaudível)... reivindicar... agora tão proibindo as crianças falar idioma? ... agora é a força da colonização... mas quem tem a voz é... são os funcionários... conseguiram convencer até agora eles... (Quem são os funcionários?) os funcionários são... como são? ((fala muito baixo)) o diretor... (inaudível)... todos os professores não deixam não... todos os professores...

Nas falas do Estudante, verificamos o estranhamento ocasionado pela imposição do uso de uma nova língua, que desconsidera as características sócio-históricas e culturais do indivíduo. Nesse caso, a perda daquilo que lhe é familiar – a língua da comunidade, *o Bari bar* – naquele contexto, poderia levá-lo à sensação de isolamento, a um processo de aculturação, “através do qual o indivíduo vai se socializando da nova cultura e mudando seu repertório comportamental em virtude desse contato com o novo contexto” (BERRY, 2015, apud ANDRADE; TEIXEIRA, 2009, p. 34).

Os vínculos estabelecidos pelo Estudante PEC-G, desde os momentos iniciais de sua escolarização, acentuam que a construção da identidade acontece no interior dos contextos sociais nos quais estamos envolvidos. Nesse caso, a construção da identidade social do estudante foi propiciada pelo contato pessoal e afetivo com o tio e com outros alunos, professores e funcionários da escola. Assim, as memórias e lembranças envolvidas e relacionadas aos primeiros anos escolares estão fortemente relacionadas a elementos do contexto familiar e escolar. Além disso, a mudança de cidade também proporcionou o contato com o mundo exterior ao da família.

As interações do indivíduo: a construção de uma identidade social

O aluno participante do Programa Estudante Convênio-Graduação vivencia um processo de transição que envolve desde a seleção de candidatos ao retorno destes ao país de origem. Nesse contexto, ele precisa adaptar-se às exigências acadêmicas, ao clima, à alimentação e aos valores sociais, com os quais não está familiarizado e, além disso, precisa desenvolver habilidades com o novo idioma. No caso do Estudante PEC-G, além de deixar claro que obter uma formação fora do país era seu grande desejo, ele descreve suas escolhas no decurso do processo de seleção. Vejamos as informações transcritas de uma das narrativas:

FRAGMENTO 04:

Estava em terceiro semestre de Geografia com o objetivo me formar em Geofísica. Tranquei o curso depois de ter sido selecionado para o Brasil. Era também um dos meus grandes sonhos, me formar fora do país. Tinha duas opções de cursos para escolher dentro dos demais. A seleção se faz desde meu país, na Embaixada do Brasil no Benin. Eu escolhi a Biomedicina e a Agroindústria [...]. Teve vaga para mim em Agroindústria. Tinha também a opção de escolher a universidade aonde que se formar [...].

Esse trecho da narrativa dialoga com as afirmações de Andrade e Teixeira (2009), para quem o processo para conquista de vaga depende da disponibilidade de vagas das Instituições de Ensino Superior e dos contatos entre os ministérios responsáveis nos dois países. Neste

caso, o Estudante indicou os dois cursos de sua preferência, visto que, não havendo vaga em um deles, ele seria remanejado para o outro curso.

Nos trechos seguintes, o Estudante, motivado pelas escolhas dos amigos, reafirma o desejo de estudar fora do país e fala de suas próprias escolhas. A necessidade de apreender outra língua pareceu não representar obstáculo para o africano, que demonstrou determinação. Vejamos as informações oriundas da entrevista:

FRAGMENTO 05:

E – Eu... quando eu tava na universidade... eu também tava com vontade muito de ::: sair do país pra estudar fora... um tio meu da parte da mãe... que tava trabalhando de portaria na embaixada do::: Brasil, ele tava trabalhando aí... quando conversei com ele... se tiver oportunidade de estudar pra fora... eu vou... e::: eu (inaudível)... a maioria dos amigos da gente tava todo mundo indo pra França... [...] ele ligou pra mim... ah... aqui tem essa bolsa que tu... lá eles não falam francês... é português... assim... assim... eu disse::: quando ele falou lá... eu não tava com vontade de viajar pra cá.. porque a gente tava focado na França... depois fiquei analisando... como já tem amigo na França... eu disse... vou::: pro outro lado buscar outro conhecimento... eu liguei pra ele... eu já me decidi... [...] eu vou pra o Brasil... mesmo se tiver outro língua pra aprender...

Nesse fragmento, inferimos que o desejo e a determinação do Estudante PEC-G estão relacionados à construção de uma identidade social, visto que, as suas decisões e o seu esforço podem significar a busca de algo que ainda seja preciso construir. Este aspecto é evidenciado ao afirmar “como já tem amigo na França... eu disse... vou::: pro outro lado buscar outro conhecimento...”, em que verificamos a sua necessidade de reinventar a própria história, visto que, nas sociedades em que vivemos, “as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher capturá-las em pleno voo...” (BAUMAN, 2005, p. 35).

No que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades com o idioma, encontramos no Manual do Programa (2000) que a seleção de candidatos não-lusófonos está condicionada à apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras). Desta forma, caberá às instituições de ensino superior a realização de curso de português para estrangeiros. O Estudante PEC-G ao afirmar que nunca teve contato com o Português antes de vir ao Brasil descreve as dificuldades enfrentadas no solo brasileiro e o encaminhamento das aulas de português. Vejamos as informações obtidas da entrevista:

FRAGMENTO 06:

E – o meu contato com o português foi... aqui em São Paulo... quando a gente desceu do avião.. chegou aí... meus amigos... ninguém sabia falar... todo mundo tava falando francês... felizmente a gente encontrou um amigo que já tava aqui que::: ia ajudando também... que ajudou a gente a fazer o desembarque... [...]

FRAGMENTO 07:

E – eles sabem os países que não fala português como no caso da gente... eles oferecem essa aula de português.. as professoras que vieram... no início elas ficavam bravas com a gente mesmo... porque elas falavam... falavam... falavam e ninguém entendia nada... era aquele silêncio... elas se esforçavam pra fazer a gente entender...

As narrativas do Estudante atestam as dificuldades encontradas quanto ao desenvolvimento de habilidades com a nova língua, de fundamental importância para o processo de seleção dos candidatos ao PEC-G. Nesse caso, percebemos os desafios da construção de um dos aspectos da identidade social do Estudante, visto que a aprendizagem de uma nova língua será uma construção contínua e não algo que se aprenderá de uma só vez. Entretanto, a inserção do estudante em práticas de letramento¹⁵ presentes em outros momentos do curso tornou-se um aspecto decisivo para a construção de sua identidade como participante real daquele ambiente de aprendizagem. No próximo fragmento, as informações contidas na entrevista confirmam essa afirmativa.

FRAGMENTO 08:

E – Era do jeito que elas faziam... eu gostava muito... porque elas perguntam as coisas pra gente... da família... do mesmo tempo... falando de nós e escrevendo... eles gostavam muito da cultura africana... aaah... me fale como é que é... como é sua família... fale assim... a gente fala... depois escreve o que tu falou... a gente fica contando a vida da gente e aprende a escrever e falar também ao mesmo tempo... era uma coisa que ajudou bastante porque a gente gostava de falar disso... MUI-TO... sempre perguntavam várias coisas que têm a ver com a vida da gente... com a família... com a África...

A participação efetiva do Estudante no curso de português tornou-se um aspecto de grande relevância no estabelecimento da sua identidade social, pois, ao trazer seu conhecimento cultural para a atividade de leitura e escrita, ele passou a retratar a própria identidade de forma criativa, (re) modelando-a de forma contínua.

De acordo com os estudos de Andrade e Teixeira (2009), os estudantes PEC-G, ao escolherem um país para estudar, muitas vezes só consideram a imagem que eles têm do país de destino. Outros são atraídos pelo conjunto de facilidades e pela possibilidade de constituição de uma identidade social, “forjada no contexto das relações adquiridas nesse período de juventude” (FONSECA, 2009, p. 24). O participante desta pesquisa afirmou ter pouco conhecimento a respeito do Brasil, e que apenas duas coisas eram por ele conhecidas, entre elas o futebol e a produção de biocombustível. Vejamos essas informações:

¹⁵ Street (2014) utiliza o conceito de práticas de letramento para indicar os usos culturais da leitura e da escrita. Para o pesquisador, as práticas de letramento compreendem as ações dos participantes dessas práticas e suas concepções sociais e culturais.

FRAGMENTO 09:

E – O que eu conhecia antes... era duas coisas.. eu gostava de assistir muito futebol... eu tenho um jogador que eu gosto dele que é Ronaldinho Gaúcho... eu gosto muito dele... eu descobri o Brasil por causa do futebol... então comecei a assistir um monte de jogo dele... depois na:: de:: na escola eles falavam do Brasil... como sei sai do vegetal... essas coisas do Etanol aí... esse tipo de combustível que vem de... da vegetação ((risos))... fiquei interessado também pra saber dessas coisas... eram duas coisas que eu conhecia do Brasil.

Embora o Estudante PEC-G faça referência apenas ao futebol e à produção de biocombustível, interpretamos que a partir do contato com africanos que já estudam no Brasil, ele tenha adquirido outros conhecimentos. Em outro momento da entrevista, no trecho “felizmente a gente encontrou um amigo que já tava aqui que::: que ajudou a gente a fazer o desembarque...”, ele refere-se ao momento de chegada ao país e, assim, revela que ao chegar e encontrar outros estudantes de mesma nacionalidade, os africanos tendem a agrupar-se em uma rede de auxílio, “promovendo compartilhamentos de valores, bem-estar psicológico e senso de identidade étnica”, conforme Constantine, Kindaichi e Cols, 2005; Mullet e Cols, 2000; Pizzinato e Sarriera, 2004; citados por Andrade e Teixeira (2009, p. 37).

No contexto vivenciado pelo jovem estudante, é importante entender que a adaptação à nova cultura não acontece de forma tão simples, pois o processo de adaptação demanda a alteração da própria maneira de enxergar o mundo, visto, desde a sua chegada, o Estudante está inserido em um universo diferente daquele que deixou. Também não é simples a adaptação dos jovens brasileiros em relação aos estudantes africanos, por não estarem preparados para lidar com as dificuldades e as atitudes expressas por eles. Em função do pouco conhecimento a respeito da cultura africana por parte do estudante brasileiro, o jovem africano é apontado, questionado e, muitas vezes, é visto como um ser exótico (FONSECA, 2009). Na narrativa do Estudante PEC-G, verificamos as reações dos alunos à presença de um estudante africano. Vejamos:

FRAGMENTO 10:

E – A gente quando se veste desse jeito... quando chegava assim... todo mundo ficava perguntando... [...] uma vez eu visto outra vez eu deixo ((risos))... tem umas pessoas aí que têm outro tipo de se vestir... tem também aquela roupa que é de lá também... várias pessoas se vestem desse jeito alguma vez... dia de festa pra ir pra festa com amigo... [...] eu... não gosto de me vestir mais com essas roupas... (Por que?) é porque... se o senhor me visse assim ((risos)) vai querer (inaudível) como as pessoas aí... até porque eu tenho umas roupas são do tipo grande.. que os mulçumanos usam... tem também uma vez que saí de noite... olha padre... olha assim... assim... pra não dar tanta perspectiva pras pessoas... então eu me guardo um pouco dessa cultura pra viver... pra me tratar como filho daqui...

Nesse fragmento, chamou-nos a atenção o conflito vivenciado pelo Estudante, ao afirmar “me guardo um pouco dessa cultura pra viver... pra me tratar como filho daqui...”, demonstrando que o contato com outros estudantes tem modificado o padrão de vestimenta e também cultural do jovem beninense, que tem enfrentado o desafio de construir sua identidade social, isto é, constituir-se membro daquela comunidade. Para tanto, ele “precisa lidar com valores que eventualmente entrarão em conflito com outros aspectos de sua identidade” (BEZERRA, 2015, p. 65), significando que a construção da identidade social passa por um processo contínuo de negociações.

De um modo geral, a chegada à universidade traz muitas expectativas e um sentimento de insegurança. Entretanto, é provável que, com o passar do tempo a excitação inicial diminua (ANDRADE; TEIXEIRA, 2009). Ao relembrar sua chegada ao Brasil, o Estudante PEC-G destaca a transição vivenciada quando do processo de seleção do Programa e de suas expectativas em relação ao Bacharelado em Agroindústria.

FRAGMENTO 11:

E – Eu... eu tava fazendo Geografia lá... [...] depois da bolsa eu fui lá na Embaixada... [...] eu botei Biomédici... Biomedicina e Agroindústria... vai que o resultado saiu Agroindústria... [...] eu fiquei me perguntando se eu conseguiria fazer esse curso... que curso é esse? [...] foi muito mais do que eu esperava... eu tô me vendo alguém como um grande profissional desse curso... ... na minha visão eu quero ficar aqui até fazer um doutorado... imagina... mas se não conseguir emprego aqui... eu vou voltar no meu país... [...] quando eu voltar a primeira pessoa a introduzir Agroindústria dentro da minha universidade... eu tenho tudo isso de expectativa... que me dar muito mais coragem de estudar... eu me vejo um grande profissional ((risos)).

O desejo de permanecer por mais tempo no Brasil para realizar uma pós-graduação e possivelmente ingressar no mercado de trabalho é anunciado pelo Estudante PEC-G nos trechos “na minha visão eu quero ficar aqui até fazer um doutorado... mas se não conseguir emprego aqui... eu vou voltar no meu país...”. Entretanto, ele também demonstra ter o conhecimento de que poderá atuar dentro das universidades de seu país, pois será portador de uma boa formação adquirida por meio do programa em uma universidade brasileira. No fragmento seguinte, o Estudante demonstra uma boa satisfação em relação a sua permanência no país. Vejamos as informações que atestam nossa afirmação:

FRAGMENTO 12:

E – Eu tô me sentindo com um outro tipo de vida melhor do que eu vivia... não sei se com outra pessoa vai acontecer desse jeito... aqui é muito melhor do que vivia... [...] eu tô vendo no futuro... como vai ser o futuro... não tenho perspectiva de voltar para o meu país...

O Estudante ainda chama a atenção para o fato de que essa fácil adaptação não pode ser generalizada, ao afirmar “não sei se com outra pessoa vai acontecer desse jeito...”. Para Andrade e Teixeira (2009, p. 37), “é o suporte social que os estudantes encontram entre seus pares e compatriotas”, que pode estar auxiliando os alunos a lidar com as dificuldades de adaptação. Nesse caso, por permanecer em contato direto com outros colegas na residência universitária e por vivenciar essa experiência em um centro de ensino relativamente pequeno, em que o contato com professores e com outros servidores torna-se mais fácil, o africano tenha rapidamente se adaptado ao novo ambiente social. Entretanto, interpretamos que o Estudante parece temer a sua volta ao país de origem quando afirma “eu tô vindo no futuro... como vai ser o futuro... não tenho perspectiva de voltar para o meu país...”, pois ele sabe que as coisas irão mudar e não encontrará os mesmos amigos nem a mesma cidade quando voltar; sabe que “suas referências identitárias, seus vínculos sociais e afetivos” se modificarão durante a sua permanência aqui no Brasil (FONSECA, 2009, p. 43).

O Estudante PEC-G está envolvido em um mundo diferente daquele de sua origem e, embora sua permanência no Brasil represente um período relativamente curto, pouco mais de dois anos, os vínculos estabelecidos naquele ambiente social têm redirecionado o seu posicionamento. No trecho seguinte, ele demonstra um sentimento de pertencimento em relação à comunidade que o acolheu. Vejamos:

FRAGMENTO 13:

estudar numa universidade federal do Brasil é muito bom... todas as dificuldades vão passar... eu não me sinto mais... ((risos)) o mesmo... não me sinto mais como se fosse o mesmo... africano... quase tô me adaptando aqui... muito mais com a cultura... com a convivência com as pessoas... até eu fico quatro meses sem falar com meu pai... minha mãe... tô aqui quase um brasileiro... ((risos)).

Nesse caso, a sua chegada ao país, sua entrada no ambiente acadêmico e as relações sociais nele ocorridas determinaram o seu posicionamento em relação a sua adaptação àquele sistema social. Compreendemos, assim, que uma identidade social do Estudante está sendo (re)construída a partir dos vínculos por ele estabelecidos através das experiências vivenciadas no novo ambiente social.

Considerações Finais

Este artigo, que tematiza a construção identitária, teve como objetivo estabelecer um conjunto de interpretações referentes à construção da identidade social de um estudante

vinculado ao Programa de Estudantes Convênio-Graduação (PEC-G), oriundo da cidade de *Parakou*, localizada em Benin, no continente africano.

Considerando as narrativas do Estudante, compreendemos que a construção identitária pode estar relacionada às expectativas das pessoas que rodeiam os indivíduos e aos parâmetros do ambiente social no qual estejam inseridos. Mas também, aos vínculos estabelecidos, desde os momentos iniciais da escolarização. Visto que a identidade social é (re)construída nos limites das trocas sociais (BERLATTO, 2009).

Tendo em vista o processo de transição vivenciado pelo Estudante, desde o processo de seleção à adaptação, consideramos que o seu desejo e a sua determinação estão também influenciando a construção de sua identidade social, visto que, suas decisões e seus esforços representam a busca por algo que ainda seja preciso construir.

Referências

ANDRADE, A. M. J. de.; TEIXEIRA, M. A. P. Adaptação à universidade de estudantes internacionais: um estudo com alunos de um programa de convênio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. São Paulo. v. 10, n. 1, p. 3-44, jun. 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n1/v10n1a06.pdf>>. Acesso em: 05 de agosto de 2016.

BAUMAN, Z. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BERLATTO, O. construção da identidade social. *Revista do Curso de Direito da FSG*. Caxias do Sul. ano 3. n. 5, p. 141-151, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://ojs.fsg.br/index.php/direito/article/view/242/210>>. Acesso em: 05 de agosto de 2016.

BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a construção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v15n1/1518-7632-ld-15-01-00061.pdf>>. Acesso em: 21 de julho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Manual do programa de estudantes-convênio de graduação*. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <https://www.ufpe.br/proacad/images/pec_g/pecg_manual%20e%20protocolo%20em%20vig.or.pdf>. Acesso em: 31 de julho de 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução: Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

FONSECA, D. J. A tripla perspectiva: a vinda, a permanência e a volta de estudantes angolanos no Brasil. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 23-44, jan./abr. 2009. Disponível em:

<<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643422>>. Acesso em: 30 de julho de 2016.

HALL, S. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 10. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Editora DP&A: São Paulo, 2005. Disponível em: <[http://faa.edu.br/portal/PDF/livros_eletronicos/psicologia/a Identidade Cultural Da Pos M odernidade.pdf](http://faa.edu.br/portal/PDF/livros_eletronicos/psicologia/a%20Identidade%20Cultural%20Da%20Pos%20Modernidade.pdf)>. Acesso em: 30 de julho de 2016.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCHA, P. (orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 11-24.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

MOREIRA, D. A. A natureza da pesquisa qualitativa. In: *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomsom, 2002, p. 43-57.

MORESCO, M. C.; RIBEIRO, R. O conceito de identidade nos estudos culturais britânicos e latino-americanos: um resgate teórico. *Revista Interamericana de Comunicação Midiática*. v. 14, n. 27, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/animus/article/download/13570/pdf>>. Acesso em: 25 de agosto de 2016.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 240 p.

TASCHNER, G. B. A pós-modernidade e a sociologia. *Revista USP*. São Paulo, n. 42, p. 6-19, jun./ago. 1999. Disponível em: <<http://www.revista.usp.br/revusp/article/view/28451/30308>>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

TRANSFORMAÇÕES DISCURSIVAS NO CONTEXTO DIGITAL: ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA DO GÊNERO *MEME*

Rafael Seixas de Amoêdo¹
Neiva Maria Machado Soares²

RESUMO: A linguagem é uma entidade viva, presente em todas as situações e manifesta-se de modos particulares em cada contexto, sofrendo a influência de fatores socioculturais e ideológicos intrinsecamente. O discurso, inicialmente, considerado apenas na modalidade escrita ou oral passou a ser investigado sob a ótica dos demais recursos semióticos, ou seja, textos multimodais. Este artigo cotejando um diálogo entre a Teoria Semiótica Social da Multimodalidade (1996) e Análise de Discurso Crítica faircloughiana (2001 [1992]) apresenta uma análise multimodal-discursiva do gênero *meme*, considerado como replicador de informações ou uma imagem que se espalha na *Internet* até “viralizar”. Selecionaram-se três *memes* inseridos no contexto da morte da onça Juma (junho/2016), Manaus (AM), num evento Pré-Olímpico. Toma-se destas teorias as categorias analíticas, por meio das quais se revelou que os *memes* consubstanciaram uma resposta negativa ao evento da morte do animal, as cores empregadas e a manipulação imagética dos textos são fatores importantes para sinalizar a orientação discursiva do produtor em tecer críticas ao fato. Assim, o gênero constitui-se como uma prática social regular e democrática nos contextos digitais, desvelando práticas e proporcionando diálogos.

PALAVRAS-CHAVE: *Memes*; TSDM; ADC; Prática Social. Diálogo.

ABSTRACT: Language is a complete living unit, been present in all situations and obvious itself in particular ways in each context, affected by the influence of sociocultural and ideological factors intrinsically. The discourse, initially observed not more than a written or oral modality, added other semiotic resources, that is, multimodal texts. This article, make a comparison a dialogue between the Social Semiotic Theory of Multimodality (1996) and Fairclough Critical Discourse Analysis (2001 [1992]) presents a multimodal-discursive analysis of the meme genre, considered as an information replicator or an image that spreads

¹ Acadêmico de Letras-Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Membro do Grupo de Pesquisas SDISCON- Múltiplas Linguagens, Semiótica e Discurso na Contemporaneidade. Bolsista de Iniciação Científica- FAPEAM. E-mail: rsda.let@uea.edu.br.

² Doutora em Linguística Aplicada. Professora adjunta da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e líder do Grupo de Pesquisas SDISCON. Orientadora de Iniciação Científica e professora do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas. E-mail: nemsoa@hotmail.com.

on the Internet until goes viral. The corpus is inserted on the Jaguar death context (June/2016), Manaus (AM) - Brazil in a Pre-Olympic event. From these theories the analytic categories, through which it was revealed that the memes consubstantiated a negative response to the event of the death of the animal, the colors used and the imaginary manipulation of the texts are important factors to signal the discursive orientation of the producer in weaving critical to the fact. Thus, genre constitutes a regular and democratic social practice on digital contexts, allowing a dialogue between participants on contemporary subjects.

KEYWORDS: Memes. STMD. CDA. Social Practice. Dialog.

Considerações Iniciais

Por meio dos construtos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1994 [1985]); Halliday e Matthiessen (2004), da Teoria Semiótica Social da Multimodalidade (TSSM) de Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006 [1996]) e da Análise de Discurso Crítica (ADC) de Norman Fairclough (2001 [1992]), este artigo visa analisar a constituição discursiva e multimodal dos “novos gêneros” veiculados na mídia digital, sobretudo no meio virtual. A investigação recai sobre três *memes* produzidos sobre um caso ocorrido em evento Pré-Olímpico datado em junho de 2016: a morte da onça Juma, na cidade de Manaus (AM). Sendo esses analisados em diálogo via TSSM e ADC, vertentes convergentes teóricas e metodológicas.

Entende-se que a linguagem é uma entidade viva presente em todas as situações, manifestando-se em diversos modos e contextos sofrendo a influência de fatores socioculturais e ideológicos numa relação intrínseca. Esta premissa é o ponto de partida para o desenvolvimento desse trabalho, pois se preocupa com a língua em seu contexto social, com isso, a língua é variável, com um potencial de escolhas de significados feitos pelos falantes que dela fazem uso para firmar relações e representar o mundo.

Historicamente, a linguagem era considerada apenas sob a perspectiva da modalidade escrita e/ou oral, entretanto, o intenso ritmo das inovações tecnológicas da pós-modernidade³ provocou a necessidade de criarem-se novos instrumentos significativos além do texto verbal. Na contemporaneidade os textos não podem mais ser compreendidos apenas pelo modo verbal. Eles trazem cores, recursos visuais e até movimentos, onde a imagem tem tido papel

³ Segundo Giddens (1991, p. 9-11) a modernidade é um estilo, um costume de vida ou organização social que trouxe mudanças e avanços, responsáveis pela transformação do modo de viver do indivíduo. Afirma também que estas mudanças foram dramáticas, abrangentes e que hibridizam o tradicional com o moderno (novo), considerando um equívoco tentar contrastá-los.

de destaque. Como afirmam Kress e van Leeuwen (2006[1996]), estão deixando o seu modo monomodal, o uso de apenas um recurso significativo, por exemplo, a escrita; e estão transitando para o modo multimodal, onde mais de um modo semiótico pode ser utilizado para transmitir o significado além do modo verbal. Neste trabalho a TSSM e suas categorias serão a base para compreensão do conceito de texto e gênero a serem analisados.

Um percurso de ideias: multimodalidade, texto e gênero

Gunther Kress propõe a Teoria da Multimodalidade, uma dimensão da Semiótica Social. Para o pesquisador, os significados estão inseridos no meio social e nas interações sociais, sendo o signo a união de uma forma e significado e existindo em vários modos que devem ser considerados como instrumentos para compor o significado de um texto⁴. Um texto multimodal é, portanto, segundo Kress e van Leeuwen⁵ (1996, p. 18) um texto que vai além da linguagem escrita, abrangendo outras formas comunicativas como gestos, imagens, o olhar, as expressões faciais, entre outros. Para a Semiótica Social é importante atribuir funções a cada uma destas modalidades presentes no texto multimodal e assim, descrever e analisar o signo em todos os modos e formas, além da sua inter-relação com outros textos (intergêneros) e com os produtores. Nesse trabalho, a partir de uma perspectiva hallidayana, texto é um fenômeno complexo e “refere-se a toda instância da linguagem, em qualquer meio, que faça sentido para alguém que conhece a língua” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3) e que funciona em um dado contexto.

Todo texto é multimodal (KRESS, 2010, p. 147; DIONÍSIO, 2011, p.139), logo o gênero como manifestação desse texto, também é multimodal. Martin (2009, p.10) considera o gênero como uma forma de realização (utilização) da língua, sendo assim, uma escolha do produtor, reafirmando Fairclough (2001) que propõe o gênero associado às práticas sociais, de certo modo convencionadas pelo contexto sociocultural, mas sujeito às transformações. Os gêneros são ações sociais nas quais os textos são materializados e utilizados pelos produtores por meio de enunciados convencionados com forma, estrutura, conteúdo e objetivos pré-definidos (BAKHTIN, 2003). Como a linguagem está passando por transformações, houve a necessidade de estruturar novas formas e configurações textuais (gêneros) a partir de um já pré-existente para que seja possível cumprir os objetivos em um dado enunciado.

⁴ Convém reiterar que Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) afirmam que no processo de produção dos signos na interação social, a semiose, é estabelecida uma relação motivada e não arbitrária entre as escolhas dos produtores de um determinado texto,

⁵ As traduções de obras estrangeiras são de responsabilidade dos autores.

O texto e o gênero multimodal no contexto digital: os *memes*

Ainda não há uma definição clara e um consenso sobre o gênero *meme*. O termo original foi cunhado pelo biólogo Dawkins (1976) como uma unidade cultural de transmissão ou de imitação; Castro e Cardoso (2015) trabalham o gênero como um replicador de informações e/ou a própria informação (com)partilhada. Um conceito de imagem ou vídeo que se espalha via *Internet* até “viralizar”; Guerreiro e Soares (2016) ampliam o conceito desse “novo gênero” ao considerarem como algumas imagens publicadas nas redes sociais, criações dos próprios usuários, que mesclam uma dada situação com diversas frases cotidianas que juntas se complementam e acabam tendo algum significado. Os autores atribuem uma função crítica política-social para os *memes*, ainda que implícitos de modo comumente humorístico.

Mas por que o *meme* é um gênero? Pois atende aos elementos básicos segundo Bakhtin (2003), no que concerne aos elementos de composição do gênero: forma, conteúdo e estilo; acrescento o propósito comunicativo intrincado a esse esquema básico. A forma é estruturada com vários recursos semióticos alicerçados ao modo verbal, com isso é multimodal; objetiva a interação entre os sujeitos, ou seja, transmitir uma dada informação; O conteúdo são histórias, situações atuais; E a função social é mostrar ideologias implícitas pelo uso do estilo satírico, uma crítica humorística. Esse recorte analítico buscará comprovar tais proposições. Seguindo uma perspectiva funcional os *memes* estão inseridos num dado contexto, a morte da onça Juma (junho/2016) na cidade de Manaus (AM) em um evento Pré-Olímpico a ser realizado no Rio de Janeiro e outras cidades-sede pelo Brasil. A análise deste gênero estará pautada na ADC faircloughiana (2001) em um diálogo com as categorias da Gramática do *Design Visual* (GDV) (2006 [1996]) proposta a partir da Teoria Social da Multimodalidade. Inicialmente, far-se-á a apresentação destas duas teorias convergentes, de mesma base epistemológica, a Linguística Sistêmico-Funcional hallidayana, e, em seguida, propõe-se a análise dos *memes*.

A Gramática da Imagem - Gramática do *Design Visual* (GDV)

Assim como para a linguagem verbal, houve a necessidade de convencionar a análise de uma composição visual e também, multimodal. Formulou-se, então, a Gramática do *Design Visual*, em inglês, *Reading Images- The Grammar of Visual Design* [2006 (1996)]. Entretanto, não se buscou atribuir regras ao texto visual assim como para o texto verbal. O propósito da obra é instruir os estudiosos da mídia a respeito dos campos sintático-semânticos presentes nesse tipo de discurso (KRESS, van LEEUWEN, 1996, p.1); e reafirmando

também princípios hallidayanos a partir das metafunções ideacional (compreender o MEIO), interpessoal (estabelecer RELAÇÃO com os sujeitos) e textual (o MODO de organização da informação). Em GDV estas metafunções (significações) são reformuladas e passam a ser denominadas: significado representacional, interacional e composicional.

Nessa teoria, os participantes (atores) podem ser de dois tipos básicos: o Participante Representado (PR) é aquele mostrado na composição; e o Participante Interativo (PI), ser real no mundo, aquele que produz ou consome as mensagens expostas (observador), constituindo assim as categorias relativas ao significado representacional (KRESS, van LEEUWEN, 1996) (Quadro1, abaixo). Esse tipo de comunicação é funcional, sendo a linguagem um conjunto de escolhas. Os autores partem dessa premissa para afirmar que a comunicação visual além de representar o mundo estabelece uma relação (interação) social, constituindo-se a partir de determinado texto a fim de transmitir um dado assunto, esboçando assim, um novo panorama semiótico para a comunicação e também propondo categorias de análise através da Gramática do *Design* Visual.

De um modo geral, os estudos em Multimodalidade visam investigar os principais modos de representação em função dos quais um determinado texto é produzido (CARVALHO, 2013). É necessário então, compreender os conceitos básicos de cada tipo de significado dentro das categorias da GDV.

Quadro 1: Categorias analíticas da GDV de Kress e van Leeuwen (2006[1996]),

Significado Representacional	Significado Interacional	Significado Composicional
Participantes (PR-PI)	Contato	Valor informativo
Estrutura Narrativa	Distância	Saliência
Estrutura Conceitual	Ângulo	Enquadramento
	Modalidade	

Fonte: Adaptado de SOARES (2017, p. 13), com ajustes do autor.

Significado Representacional

Qualquer sistema semiótico tem que ser capaz de representar objetos e suas relações no mundo fora do sistema representacional (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p. 40). Com isso, os sistemas semióticos nos permitem fazer escolhas, diferentes caminhos para transmitir determinado assunto. Esses objetos podem estar envolvidos em um processo de interação

realizado por meio de vetores⁶ ou representados em termos de classificação (ausência de vetor), ou seja, simbolicamente.

Em GDV, o Significado Representacional pode ser analisado a partir destas duas estruturas: Narrativa, quando os participantes estão conectados por um vetor e são representador de forma dinâmica “fazendo algo um para o outro” (1996, p.56). Esse processo pode ser representado de várias formas: ‘transacional’ quando há dois participantes, ‘não transacional’ onde há apenas um participante e ‘bidirecional’ ocorrendo um movimento das funções dos participantes na composição ora Ator (agente) e Meta (paciente)⁷.

Em um determinado texto é possível também, realizar o significado representacional sem o vetor e são estruturas mais ou menos estáveis, esse é o conceito básico da Estrutura Conceitual. Nessa estrutura os processos podem ser de três tipos: Classificatório, Analítico e Simbólico, categorias pormenorizadas na análise.

Significado Interacional

Qualquer sistema semiótico projeta relações entre os produtores do signo e o receptor (reprodutor) deste signo, estabelecendo assim uma relação social particular entre o produtor, observador e o objeto representado (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p.41). São os Participantes Interativos (PI) quem consomem ou fazem as imagens em determinado contexto sociocultural e também regulam o que “diz” as imagens e como devem ser ditas ou interpretadas (p. 119).

Estas relações podem ser estabelecidas por Contato, Distância e Ângulo entre os participantes. Por Contato é quando a relação é atribuída por meio dos vetores formados pelo direcionamento do olhar conectando os participantes com o observador. Este Contato pode ser por Demanda ou Oferta. No discurso por Demanda, os produtores usam o olhar do PR, o gesto e as expressões faciais demandando algo para o observador (PI) estabelecendo uma relação imaginária. Quando não há este contato pela direção do olhar e o PR é observado como item contemplativo ou meramente informativo é a relação por Oferta.

Outro tipo de relação pode ser estabelecido pela Distância entre os participantes no evento discursivo. Esta relação também é imaginária e existe uma variedade de padrões

⁶ Um vetor é atribuído como linhas invisíveis que estabelecem um determinado tipo de ação entre dois ou mais objetos numa composição visual, por exemplo, a direção do olhar, o movimento gestual (KRESS, van LEEUWEN, 1996, p. 56).

⁷ Além do vetor formado pela ideia de ação ou movimento, existe um vetor formado pela linha e direção do olhar, o denominado processo reacional. Ao reafirmar princípios hallidayanos, a GDV trabalha ainda com um terceiro tipo de vetor, identificado principalmente nas HQs, os chamados processos verbais e mentais, representados por balões de diálogos ou pensamento, entretanto, neste trabalho não iremos nos deter nestes processos e enfatizaremos os processos narrativos e conceituais.

convencionados, conforme mencionados pelos autores na GDV. Esta distância pode ser íntima/plano fechado e o PR está mais próximo do PI; social/ plano médio e impessoal/plano aberto; O Ângulo é outra dimensão em que se pode atribuir algum tipo de relação entre os participantes. Esta perspectiva implica na possibilidade de expressar atitudes sociais e subjetivas do PR ao PI tais como, o grau de envolvimento (ângulo horizontal) ou a relação de poder entre eles (ângulo vertical).

Uma categoria importante na composição visual é a Modalidade que se relaciona aos valores informacionais sobre determinado assunto. A modalidade pode ser naturalista, por exemplo, quando se trata de uma foto, considerada como de alta modalidade, ou abstrata, como um diagrama, tido como de baixa modalidade; há também as imagens não naturalistas, representadas com as tecnologias da atualidade como 3D ou 4D. Nesta categoria, remete-se ao conceito de realismo, fazendo com que visualmente possam ser representadas pessoas, lugares ou coisas como se realmente existissem daquela forma ou de modo caricato (abstrato). Kress e van Leeuwen (1996, p.160) estabelecem alguns marcadores possíveis de evidenciar a modalidade: saturação de cor (uma escala que vai da representação completa à ausência da cor); diferenciação de cores (policromia à monocromia); modulação de cor (o uso de diferentes tonalidades de uma determinada cor); contextualização (ausência à criação de um segundo plano detalhado); representação (mínima à máxima abstração); profundidade (ausência de profundidade à perspectiva mais detalhada); iluminação (representação completa de jogo de luz e sombras à sua ausência); e brilho (o máximo número de diferentes graus de brilho à apenas preto e branco ou duas tonalidades de uma mesma cor).

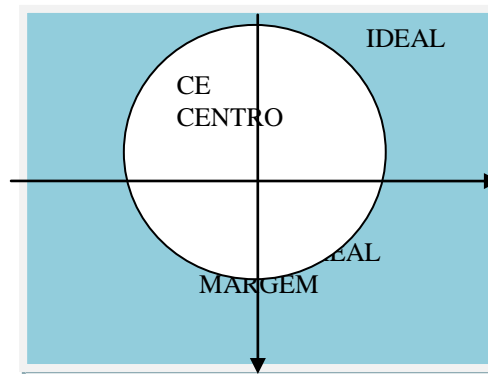
Significado Composicional

Qualquer sistema semiótico tem a capacidade de formar textos, complexos de signos, com coerência interna e com o contexto em que foram produzidos. Uma significação completa e inter-relacionada com as anteriores, pois é a relação entre texto e imagem (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p. 41). A importância da composição do texto visual está em analisar o caminho que os elementos representacionais e interativos são produzidos relacionando-os ao significado. Essa relação pode ser retratada por três sistemas inter-relacionados: o Valor de Informação, a Saliência e o Enquadramento. De um modo geral, é a forma de estruturar o *layout* (espaço composicional) de um texto visual (ver quadro 2 abaixo).

O Valor de Informação refere-se ao posicionamento, o lugar dos elementos na composição visual. Seguindo uma perspectiva Ocidental cada espaço adquire significações

ideológicas, a informação Dada, de conhecimento do leitor, está situada à esquerda; e a informação Nova à direita. A informação Ideal, ou seja, àquilo que deseja ser enunciado situa-se no Topo da composição, enquanto, as informações Reais, por exemplo, a empresa de um produto, na Base. No Centro está o núcleo da informação e às Margens, as informações de menor destaque (1996, p.224).

Quadro 2: As dimensões dos valores de informação no espaço visual



Fonte: Adaptado de Kress e van Leeuwen (1996, p. 208, com ajustes).

A Saliência relaciona-se ao valor hierárquico que os elementos se integram na composição, chamando a atenção do observador a partir do foco, tamanho, contraste de cores (preto e branco), campo visual (esquerda e direita), perspectiva (primeiro ou segundo plano) e iluminação (claro e escuro), determinando assim, o PR mais importante (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p. 212).

Já o Enquadramento é a presença ou ausência de uma linha divisória (imaginária), formada pelos elementos da composição, a fim de estabelecer um determinado tipo de conexão com a imagem demonstrando se pertencem ou não ao senso comum do PI. As linhas de moldura, os espaços vazios entre os elementos, as relações de contraste, des(continuidades) de cor e brilho, vetores e similaridades de cor são exemplos de elementos que permitem formar esta conexão/ desconexão na composição visual.

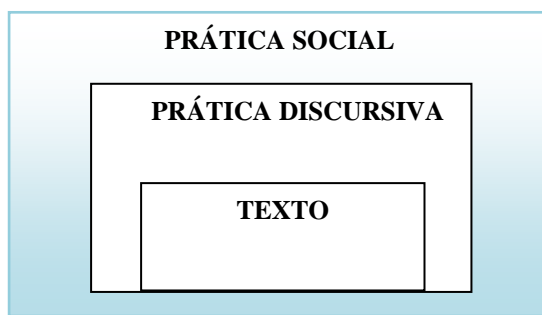
Fairclough (2001) ao escrever as premissas de sua obra, *Discurso e Mudança Social*, afirma que o objetivo de seu trabalho é na linguagem, com ênfase nos textos linguísticos (escritos), entretanto amplia a “noção de discurso a outras formas simbólicas, tais como imagens visuais e textos que são combinações de palavras e imagens” (p.23). Com isso

percebemos que a ADC pode contribuir e dialogar com a Teoria do Discurso Multimodal (TDM) e as categorias da Gramática do *Design* Visual, visto a seguir. Kress e van Leeuwen (1996, p.183) afirmam que é necessário romper as fronteiras entre os estudos da linguagem e os estudos da imagem, mostrando que é possível usar uma linguagem e terminologias compatíveis à comunicação atual, essencialmente, multimodal.

Um panorama em Análise de Discurso Crítica (ADC)

Norman Fairclough (2001) ao propor a teoria tridimensional do discurso em Análise de Discurso Crítica (ADC) a partir das premissas hallidayanas afirma que “qualquer evento discursivo (qualquer exemplo de discurso) é considerado simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social” (p.22). Em cada dimensão são atribuídas categorias de análise, base para a formação dos conceitos da ADC, definida em linhas gerais como uma análise do discurso textualmente (linguisticamente) orientada (p.61). É uma abordagem transdisciplinar e tem como objetivo fornecer aparato teórico-metodológico para análise de textos, procurando inseri-los em um contexto sociocultural do momento em que foi escrito, sendo a linguagem algo indissociável da vida social.

Quadro 3: Modelo Tridimensional do Discurso proposto por Fairclough (2001)



Ao propor a criação da ADC, Fairclough (2001) objetivava um método de análise crítica do discurso que servisse de uso para os cientistas sociais e estudiosos da mídia ao analisarem um determinado texto e sua relação com as mudanças socioculturais, além de demonstrar nos discursos “teias” que estão implícitas e que podem intervir com o meio. A partir de uma perspectiva funcional, em ADC, a linguagem é trabalhada em uso, reafirmando assim que existem funções externas ao sistema linguístico e que essas funções são responsáveis pela organização interna deste discurso num sistema. Compreende-se, então,

que existem estruturas socioculturais que moldam a produção discursiva na sociedade sendo o discurso um modo de ação historicamente situado.

A obra *Discurso e Mudança Social* (2001), em inglês, *Discourse and Social Change* (1992) de Norman Fairclough, é um marco para uma proposta teórico-metodológica em Análise de Discurso Crítica (ADC)⁸ sendo discurso definido como uma “amostra ampliada da linguagem falada ou escrita, sendo importantes os processos de produção e interpretação, assim como o contexto situacional do uso linguístico” (p.21). Acrescenta-se nesse trabalho ao discurso a linguagem não verbal e os textos multimodais. No quadro abaixo (4), as categorias analíticas do discurso propostas em ADC.

Quadro 4: Categorias analíticas do discurso, baseado em Fairclough (2001)

CATEGORIAS ANALÍTICAS DO DISCURSO SEGUNDO FAIRCLOUGH (2001)		
Texto	Prática Discursiva	Prática Social
Vocabulário	Produção	Ideologia (sentidos, pressuposições, metáforas)
Gramática	Distribuição	
	Consumo	
	Contexto	Hegemonia (Orientações econômicas, políticas, socioculturais, ideológicas)
Coesão	Força	
	Coerência	
Estrutura Textual	Intertextualidade	

Fonte: Adaptado de Ramalho e Resende (2006).

O discurso como texto

Fairclough (2001, p. 90-91) compreende o discurso como algo socialmente constitutivo, ou seja, implica uma relação dialética com a estrutura social buscando não apenas representar o mundo, mas significá-lo e tem de ser analisado sob a ótica descritiva em conjuntura com as dimensões sociais e discursivas. Manifesta-se na prática social como um modo de ação (o gênero), de representação (o próprio discurso) e com estilos determinados, conceitos estes, ampliados por Fairclough em 2003.

⁸ Fairclough (2001) propõe esta teoria tridimensional do discurso a partir das metafunções hallidayanas já mencionadas. Como um sistema aberto e multifuncional, estas metafunções estão inter-relacionadas: ideacional, interpessoal e textual, reconfiguradas por Fairclough (2003) em identitária/relacional (identificacional) e ideacional (representacional), incorporando ainda a função textual (acional). Tomando as concepções de Halliday (1994, 2004), Fairclough apresenta inicialmente no livro de 1992 uma visão tridimensional de análise de discurso que é retomada e ajustada no livro de 2003. Nesta análise, sem desconsiderar os novos vieses analíticos propostos em 2003, adota-se a visão tridimensional de Fairclough (1992, 2001): Prática Textual, Prática Discursiva e Prática social e suas respectivas categorias (Ver Quadro 4).

Em ADC, a análise textual está organizada em quatro aspectos ascendentes: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Como as dimensões estão inter-relacionadas três categorias da prática discursiva estão imbricadas com a prática textual: a força dos enunciados, a coerência e a intertextualidade. Reunindo estas sete categorias, temos o quadro de análise do texto bem como aspectos de sua produção e interpretação.

O vocabulário são as escolhas lexicais que o produtor de signos utiliza para transmitir um determinado assunto em contextos específicos. Ao analisar a coesão textual observam-se como as orações organizam-se em frases e como estas frases estão ligadas em unidades maiores, as orações na gramática. Esta unidade é proposta pelo uso de vocabulários de um mesmo campo semântico, por exemplo, anáforas, elipses, sinônimos, entre outros. No texto multimodal segundo Soares (2016), as cores e o enquadramento são categorias-chave para identificarmos a coesão dos textos.

A estrutura textual refere-se à conjuntura (arquitetura) dos textos. O modo como os elementos são combinados para constituir um gênero ou determinado tipo de texto. Esta disposição é feita a partir das escolhas subjetivas e ideológicas realizadas pelo produtor do signo ao interpor ideias, crenças sobre as relações sociais e as identidades implícitas no texto.

O discurso como prática discursiva

O que faz uma prática discursiva ser discursiva? Vieira e Rocha (2007) reafirmam as ideias de Fairclough (2001) a fim de responder esta pergunta. Segundo os autores, a linguagem é uma materialização do texto, mas também está imbricada como prática social e todo um aparato ideológico e sociopolítico. A prática discursiva envolve tudo isso, pois é um produto histórico e deve levar em consideração aspectos de produção, distribuição e consumo dos textos. O primeiro é como os textos são produzidos de maneiras particulares em contextos socioculturais específicos; a distribuição refere-se ao consumo dos textos em múltiplos contextos distinguindo-os de acordo com o propósito e gênero; e o último explica como os textos são consumidos no mundo.

Inicialmente, são propostas duas categorias: a força e a coerência dos textos. A força é o processo acional, ou seja, a ação que o texto realiza ou o ato que quer transmitir (dar uma ordem, perguntar, etc.) num determinado contexto. A coerência é a capacidade de interpretação. Um texto coerente é quando os elementos em conjunto fazem sentido a quem está lendo ou observando determinado signo.

Fairclough (2001) enfatiza que a intertextualidade é a principal propriedade da prática discursiva. É a característica de os textos serem repletos de “teias”, “vozes”, ou seja, fragmentos de outros textos que podem ser explícitas (intertextualidade manifesta) ou implícitas/ mesclados (interdiscursividade) e tem correlação com os processos de produção, distribuição e consumo. O autor acredita que a prática discursiva deve ser uma perspectiva que congregue uma microanálise com uma macroanálise. Na primeira ao modo inicial como os sujeitos produzem e interpretam os textos com base nos recursos apresentados na composição; e uma macroanálise, pois precisam compreender a natureza sociocultural e ideológica destes recursos procedentes da criatividade e normatização das instituições.

O discurso como prática social

A prática social é uma dimensão do evento comunicativo assim como o texto. Fairclough (2001) trabalha o conceito de discurso em relação à ideologia e poder (hegemonia), retomando perspectivas sócio-históricas para investigação deste fenômeno. O discurso é um modo de prática política e ideológica. Como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder; como prática ideológica naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo em posições diversas nas relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94). É “uma concepção de mundo que está implicitamente manifesta na arte, no direito, na atividade econômica e nas manifestações da vida individual e coletiva” (GRAMSCI, 1971 *apud* FAIRCLOUGH, 2001, p.128) propondo assim o discurso como uma entidade composta de sobrecargas ideológicas, explícitas ou implícitas, em um evento comunicativo.

Fairclough (2001) caracteriza a ideologia⁹ sob três aspectos importantes: Ela possui existência material nas práticas das instituições; conduz e constituem os sujeitos; e os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) como a educação e a mídia são marcos delimitadores de ideologias (p. 121). São construções da realidade formadas por vários propósitos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, reprodução ou transformação das relações hegemônicas. O autor trabalha com inúmeras categorias de análise da ideologia cotejando de Thompson (1990), por exemplo: a naturalização, a legitimação, a dissimulação, a unificação, fragmentação e reificação, entretanto, a título de delimitação, neste trabalho não serão aprofundadas cada modo de operação ideológica.

⁹ Fairclough ao trabalhar os conceitos de ideologia e hegemonia busca as contribuições clássicas do Marxismo do século XX, de Althusser e Gramsci, que segundo o autor oferecem uma melhor base para investigação do discurso como forma de prática social.

Retomando as ideias centrais de Gramsci (1971), Fairclough propõe outra gama de categorias ao analisar a Hegemonia, conceituada como uma liderança nas instituições políticas, econômicas, socioculturais e ideológicas na sociedade. É o poder sobre a sociedade como um todo a partir da construção de alianças e constantes lutas entre as classes (superiores e inferiores) (FAIRCLOUGH, 2001, p. 127). Seguindo seu modelo tridimensional, o foco é descrever e identificar conexões entre as práticas sociais e a prática discursiva com ênfase nos processos de produção e interpretação dos textos (2001, p.131), com isso, por meio da hegemonia é possível analisar tanto a prática social quanto a prática discursiva. Um dos propósitos do livro, *Discurso e Mudança Social* (2001 [1992], p.132) é a ótica dialética da mudança discursiva em relação à mudança sociocultural, ou seja, como as mudanças que ocorrem no evento discursivo e como os processos externos favorecem as transformações nos textos. Feito este esboço sobre a GDV e a ADC, parte-se para a análise dos três *memes* selecionados para esta pesquisa.

Imagem em Discurso - Análise multimodal e crítica do gênero *meme*

A análise empreendida é de cunho qualitativo e descritivo, tem como *corpus* três *memes* relacionados a um elemento do contexto Amazônico, mas com expansão internacional, o caso da morte da onça Juma em junho de 2016 em Manaus (AM) onde o animal teria reagido durante a passagem da Tocha Olímpica pela cidade durante evento no CIGS. Este artigo agrega as concepções teóricas e analíticas da ADC e da GDV, para analisar a constituição discursiva e multimodal do evento discursivo *memes*. Entende-se que esta inter-relação é profícua por congregar na análise tanto as escolhas multimodais como as linguísticas.

Para seleção do *corpus*, foi realizada uma pesquisa no *site Google* no mês de setembro de 2016¹⁰, apenas com as palavras “memes onça Juma”, com isso, houve muitos redirecionamentos a páginas do *Facebook*, pois é um gênero presente de modo ascendente nesta rede social. Em seguida, buscaram-se imagens que tivessem conteúdo, estilo e estruturas semelhantes, bem como as categorias analíticas mais produtivas em ADC e GDV. É importante ressaltar que ambas as teorias abordadas apresentam aparato teórico-metodológico para as análises.

Texto 1

¹⁰ Este foi o mês em que a onça Juma foi abatida, após o incidente.



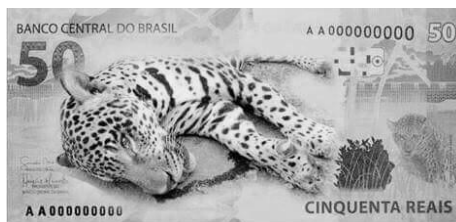
Fonte: <https://www.facebook.com/mudabrasil2015/photos/a.110163789331025.1073741829.107940079553396/292919307722138/?type=3&theater>. Publicado: 06/07/2016 Acessado: 16/09/2016.

Texto 2



Fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1709680512627851&set=a.1387940068135232.1073741825.100007577563380&type=3&theater> Publicado: 28/06/2016. Acessado: 16/09/2016.

Texto 3



Fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=894585873983083&set=a.256543264454017.51690.100002950355483&type=3&theater> Publicado: 22/06/2016. Acessado: 16/09/2016

Como pode se observar o Texto¹¹ 2 e o Texto 3, correspondem a mesma composição, entretanto, houve apenas uma modalização de cor a partir dos interesses do produtor. Logo, far-se-á análise, inicialmente, dos Textos 1 e 2 e, posteriormente, a análise do ato de cor realizado no Texto 3.

O significado composicional e análise textual dos *memes*

¹¹ Neste trabalho será utilizada a nomenclatura, Texto em maiúsculo para referir-se às análises.

A análise inicia-se pelo significado composicional (textual) que está inter-relacionado também com a prática discursiva (interação) e a prática sociocultural (ideacional). Diz respeito ao *layout* do texto. Em GDV subdivide-se em três categorias: Valor de Informação, Saliência e Enquadramento. O Valor de Informação diz respeito à disposição dos elementos na composição visual: à esquerda- informação dada; à direita- informação nova; centro-núcleo da informação; margem- elementos subservientes; topo da imagem- informação ideal a ser perpassada; e base- informação real possível de inferir-se sobre o texto ou o PR. Nesse trabalho, a critério de delimitação iremos propor uma análise a partir da perspectiva Centro-Margem.

Análise composicional do texto 1



Ao analisar o Texto 1, percebe-se que o PR1 (Participante Representado 1)- a onça está com média saliência em relação ao todo do texto, devido haver uma faixa preta com letras brancas simbolizando o legado negativo da realização do evento. Com uma modalização de iluminação (uma escala de sombras e luz); e contextualização (presença de um segundo plano), o que permite a criação de um plano de fundo com a mesma representação simbólica da cédula no valor de R\$ 50,00 (PR2). A onça é o núcleo da informação, portanto, localiza-se no centro da composição. Nas margens, o elemento subserviente, a identificação do contexto de produção do *meme*, a Empresa *Code Art*. Além disso, apresenta “marcas de tiro/ sangue”, enfatizando um atributo negativo relativo à atitude de um militar do Exército Brasileiro sacrificar o animal.

Análise composicional do texto 2



O PR1- onça é o elemento mais saliente da composição e não há nada que interfira nesta ênfase, ao contrário da faixa preta no Texto 1. Há uma modalização que cria por meio dos elementos reais da nota de R\$ 50,00 um plano de fundo (secundário) marginalizado. A onça é representada no ângulo horizontal o que permite dar o sentido de “morte”, principalmente, pela presença do elemento na cor preta ou vermelho escuro que representaria o sangue do animal já em processo de decomposição. É uma figura realista, portanto, aproxima o texto à realidade do leitor. No Texto 2, pode-se verificar também a presença de elementos verbais tais como os numerais (50 e 00000) e o vocábulo “CINQUENTA REAIS” marcando ainda mais a ideia de ressimbolização do animal, associando-o ao campo da economia e do valor monetário. Estes elementos estão presentes na cédula de R\$ 50,00 e não causariam quaisquer efeitos se inseridos no contexto comum.

O significado representacional: o que representa este texto?

No significado representacional, apresentam-se as escolhas semióticas do produtor do texto para criar certos efeitos de sentido. Para Kress e van Leeuwen “o que é realizado na linguagem verbal por palavras da categoria de verbos de ação, nas imagens é realizado por elementos que podem ser formalmente definidos por vetores” (2006, p. 45).

No Texto 1, o animal (onça) é retratado de modo estático e não é possível verificar a presença de um vetor acional, então é representado em termos de classe, estrutura ou significado mais ou menos estáveis (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p.80). Observa-se aspectos da estrutura conceitual que se divide em três tipos: classificatória, analítica e simbólica. Na classificatória, são determinados em classes e hierarquias; na analítica, enfatiza determinados atributos e características do PR; e, na simbólica, reafirma o que o participante é ou significa e apresenta atmosfera manipulada por cores, iluminação, etc. No Texto 1, há um Processo Conceitual Simbólico que pode ser Atributivo ou Sugestivo, no Atributivo o PR

(Participante Representado) posa para o observador, enquanto no Sugestivo apresenta um tipo de imagem com certa ênfase em um único participante, fato constatado nas imagens analisadas tanto no Texto 1 quanto no 2. Nesses casos, o PR principal é a onça Juma e por uma sobrecarga ideológica apresentam-se sob outro participante, a nota de R\$ 50,00. Mas por que representá-la nesta cédula de dinheiro? Qual a relação com o evento Pré-Olímpico?

As circunstâncias expostas nestes textos são as Olimpíadas a ser realizada no Brasil em 2016. Dentro desse contexto estão imbricados também uma luta política e uma crise sociocultural no país. No Texto 1, há um texto verbal com a seguinte frase: A MOEDA DE UM PAÍS OLÍMPICO, remetendo-se aos escândalos políticos e o aumento dos impostos que o país era acometido. Por esta frase é possível perceber mesmo que metaforicamente a ideia de que um caso de morte de um animal-símbolo às vésperas de um evento internacional trouxe um aspecto ainda mais negativo e até sobressaindo-se a agravante crise econômica e política vivida. Expõe uma analogia entre a moeda (Real) e o “preço” da morte da onça. Mas por que a expôs na nota de R\$ 50,00 e morta como podemos verificar no Texto 2, que não apresenta nenhum elemento verbal? Sabe-se que no Brasil, desde 1994 com a criação do real, são emitidas representativamente figuras de animais símbolos do Brasil e/ou ameaçados de extinção, ou seja, há um desencaixe das relações sociais com o verdadeiro produto e significado (GIDDENS, 2000)¹².

Ainda em relação ao Texto 1 é interessante ressaltar a representação das marcas de sangue, possivelmente, cometidas por tiros de espingarda, arma regional muito comum em atividades de caça; causando assim, um impacto subjetivo no leitor deste *meme*. Também tais sinais estão presentes no Texto 2, entretanto, oculta-se representação de “tiros” ou qualquer outro elemento que faça relação.

Significado Interacional dos *memes* - A relação entre o PR e o PI

Dentre as categorias da GDV para estabelecer o significado interacional temos: o Contato, o Ângulo, a Distância e os marcadores de Modalidade (abstrata ou naturalística). Contato que pode ser por demanda ou oferta, no caso analisado, pode-se estabelecer no Texto 1 uma linha de contato entre o PR e o PI, portanto, é um Contato por Demanda, pois o animal é representado de um modo geral, como está na cédula de R\$ 50,00. Diferentemente do Texto 2 onde o PR está em ângulo horizontal, representado “deitado” ou “morto”, por isso, não é

¹² O conceito de desencaixe proposto por Giddens (2000) é distinguido entre dois tipos: fichas simbólicas e sistemas de informação, entretanto, a critério de explicação deter-nos-emos no desencaixe por fichas simbólicas que engloba os meios de intercâmbios de bens, ou seja, produtos que passaram por transformações e eram utilizados como troca, por exemplo, a moeda de uma país, talões de cheque, cartões bancários.

possível estabelecer contato e é visto como um item de contemplação, meramente informativo, sendo então, classificado como Contato por Oferta.

No Texto 1, constatou-se uma conexão entre o PR (onça) e o PI (ser real no mundo), pois está enquadrado num plano aberto e vertical em que todo o participante é apresentado. O PR está numa posição de poder equânime, no nível dos olhos do PI e transpõe o texto como algo concreto no mundo do observador (*viewer*). Nos Textos 2 e 3, não é possível estabelecer esta relação entre o PR e o PI, pois o PR encontra-se em posição horizontal (deitado) e é representado simbolicamente ou metaforicamente como “morto”, não propondo um contato visual direto com o PI. Há fortes indícios de que o PI exerce poder sobre o PR.



Modalidade visual dos *memes*

Os textos analisados correspondem a uma modalidade abstrata em que o produtor visando criar dados significados toma uma imagem do contexto econômico e nela lança-se pinceladas de tintas e nuances de cores para causar dado impacto no receptor ou Participante Interativo (PI). No Texto 2, o marcador de modalidade está presente na saturação de cores, do vermelho, do laranja e do marrom, que são transformadas em escalas de preto, branco e nuances de cinza no Texto 3. Isso é possível devido às escolhas que o produtor deste signo realizou ao transformar um texto para o outro. Pode-se também afirmar que o preto e o branco não são cores, sendo originados de uma saturação e jogos de luz e sombras. Logo, a cor cinza resulta de uma mistura do preto e do branco.

Como já afirmado, as imagens possuem sobrecarga ideológica (KRESS; van LEEUWEN, 2006), então ao modular a cor, o produtor está interessado em perpassar uma dada ideologia. O preto e branco são cores que geralmente podem representar o antigo, o passado, o morto, o luto. Buscou-se criar uma visão de mundo e expor uma crítica, pois mesmo inconscientemente as cores provocam uma catarse nos sujeitos e fazem com que eles se apropriem de sentimentos e opiniões sobre o fato. No quadro abaixo, retomam-se as categorias apresentadas sumarizando a análise dos Textos 2 e 3.

Quadro 5: Análise das modalidades nos Textos 2 e 3 sob a ótica da GDV (produção e análise dos autores).

Análise da Modalidade Visual- Textos/ Categorias	Saturação e Diferenciação de Cor	Modulação de Cor	Contextualização	Representação	Profundidade	Iluminação e Sombras
--	----------------------------------	------------------	------------------	---------------	--------------	----------------------

 <p>Texto 2</p>	<p>Saturação completa com o predomínio das cores amarelo, vermelho e laranja.</p>	<p>Uso de diversas tonalidades de marrom originando as cores vermelho, laranja, amarelo e o próprio marrom.</p>	<p>Presença do fundo típico da cédula de R\$ 50,00.</p>	<p>Representação detalhista com máxima representação pictórica.</p>	<p>Perspectiva angular, verifica-se com detalhes de profundidade (3D). Aproxima-se do real.</p>	<p>Jogo de luz e sombras representando a presença de luz e sombras para obter a alta expressão da cor.</p>
 <p>Texto 3</p>	<p>Ausência destas cores, predomínio do preto/branco e cinza.</p>	<p>Mescla das cores preto e branco originando a cor cinza em tons claro e escuro.</p>	<p>Manteve-se a representação do fundo da cédula de R\$ 50,00.</p>	<p>Representação detalhista, uma imagem naturalista, apesar da manipulação pelo produtor.</p>	<p>É também possível verificar o PR com profundidade.</p>	<p>Jogo formado pela ausência de luz e presença de sombra a fim de formar o efeito de mescla em cinza.</p>

Análise Tridimensional do Discurso dos *memes*

Fairclough (2001) ao propor sua teoria afirma que seu objeto de análise é a linguagem e amplia a perspectiva de discurso a outras formas simbólicas, mas o enfoque de sua obra é a modalidade escrita. A partir do estudo de como estas outras formas simbólicas congregam-se ao modo verbal a fim de transmitir uma dada informação delimita-se o escopo de análise da GDV, entretanto, não se aplica categorias para o elemento verbal dentro do texto multimodal enfatizando a representação visual. Há um processo de ampliação intrínseca tanto teórica quanto metodológica entre a ADC e a GDV/TSSM, por exemplo, a leitura e análise das práticas socioculturais (crenças, metáforas e ideologias) implícitas por meio das cores nos *memes* analisados. Todas as construções sígnicas apresentadas constroem significados e representam aspectos do mundo. Nas análises acima, considera-se que os textos visuais congregam representações multissígnicas que ao serem apresentados traduzem significados e conduzem visões de e sobre o mundo.

Quanto à prática textual, no Texto 1, observa-se a presença da coesão por meio de elementos visuais tais como, cores quentes, a faixa preta com letras brancas e a contextualização com a mesma representação, mas em posição vertical. O enquadramento

utilizado também auxilia na conexão visual do texto. Há coerência tanto verbal quanto visual nos textos analisados¹³.

Quanto à prática discursiva, ressalta-se que os *memes* são produzidos por atores sociais comuns, não necessariamente especializados, como um editorial ou uma *charge*, apesar de termos no Texto 1, uma identificação do criador do *meme* (*Code Art*) e se formos analisar estritamente, os textos selecionados aproximam-se mais da fotografia e distinguem-se dos estilos mais comuns de *memes*. São consumidos nas redes sociais e distribuídos nestas mesmas redes por um público bem heterogêneo e anônimo. O gênero *meme* propaga-se (distribui-se) de maneira ultrarrápida em comparação a outros gêneros como a *charge*, as tirinhas, entre outros. O ator social evidenciado nos *memes* – Juma- é uma espécie de onça-pintada, símbolo do Centro de Instrução de Guerra na Selva (CIGS) e por muitos anos fazia parte das comemorações e desfiles pátrios na cidade de Manaus (AM) sem nenhuma ocorrência de ataque a humanos; também classificada como “quase ameaçada de extinção”. O produtor desses textos ao utilizar esta ficha simbólica, nota de dinheiro, evidencia uma ideologia para o leitor, no caso, a simbolização de algo negativo sobre o fato, principalmente, pelo animal ser símbolo da instituição (CIGS) e ameaçada de extinção. Percebe-se o interesse do produtor do texto em construir uma cadeia de raciocínio ao leitor, persuadindo-o e estimulando o espírito crítico-reflexivo, cumprindo um dos objetivos dos *memes*: um conteúdo satírico. Em meio a esses problemas é necessário redobrar a atenção em relação à consciência ambiental e à luta pelos direitos dos animais, por exemplo, fazer-se cumprir o decreto que proíbe a participação de animais silvestres em eventos deste porte. Há também uma clara relação intertextual entre o evento da morte de Juma, o evento Pré-olímpico e a barganha financeira que se evidencia na nota de 50 reais.

Quanto à prática social, nota-se que no texto há a seguinte colocação: A MOEDA DE UM PAÍS OLÍMPICO. Nesse caso, o autor emprega uma metáfora de cunho econômico em que o animal é tratado com valor monetário. Os Textos 2 e 3 baseiam-se na mesma ideia do Texto 1, representar a onça na cédula de R\$ 50,00. As informações presentes nos textos interpõem ao leitor ou observador o retrato de um discurso político e com sobrecargas ideológicas concernentes a enfatizar o aspecto negativo deste ato distribuindo-o como um valor irrisório e monetário. Transpõe o contexto habitual (senso comum) das cédulas de R\$

¹³Conforme afirma Fairclough (2001) a coerência é uma propriedade que identifica uma relação de sentido em toda a composição, entretanto, “só faz sentido” a quem conhece sobre a mensagem proposta, por exemplo, alguém fora ou até mesmo no Brasil que não atente às mídias sociais, talvez nem saiba do fato ou é possível que tenha outro posicionamento em relação às imagens.

50,00 em outro contexto que de modo pragmático deveria ser festivo, mas esta circunstância levou os sujeitos a se expressarem de outros modos.

Considerações Finais

Reitera-se o pensamento de Soares e Vieira (2013, p.255) ao afirmarem que em virtude das novas paisagens contemporâneas é necessário repensar sobre a importância da imagem e de outros recursos semióticos para a construção do significado do texto¹⁴; o poder na produção de textos que era detido dos grandes escritores tem passado por todas as camadas populares em múltiplos tipos textuais como o caso dos *memes*, um gênero ascendente e com um nível alto de mutabilidade. Pela análise entende-se também que é possível aliar na mesma ordem do discurso dos *memes* a composição visual que é uma forte característica desse novo gênero híbrido e fluido com a constituição linguístico-discursiva. Ambas compõem e conduzem as informações dos produtores sobre assuntos pontuais da sociedade.

Percebe-se que o gênero emergente *meme* constitui-se em uma prática social regular e democrática nos contextos digitais, permitindo aos seus produtores dialogar com os interlocutores de uma forma lúdica, mas não menos crítica. O gênero é tão efetivo e viral que dele nem os mandatários escapam. A sua temporalidade é dinâmica que um dado tema em segundos pode se tornar alvo de seus produtores. Atualmente, existem “comunidades” que adotam temáticas recorrentes na produção do gênero, fato que permite adotar certa sistematicidade em um gênero tão efêmero e fluido.

As teorias aqui apresentadas ampliam os estudos linguísticos e semióticos mais tradicionais. É válida também a utilização dos *memes* como suporte analítico, pois a linguística e a semiótica precisam avançar em terminologias e conceitos sobre este novo gênero que é cotidiano na vida de toda a sociedade ambientada nas redes sociais. O gênero inclusive, que pode ser utilizado na sala de aula, pois abarca um conteúdo do contexto atual e cotidiano dos sujeitos e produzido por eles; com clara semelhança às *charges* e as tirinhas.

A informação transmitida pelos *memes* se realiza por meio de um signo complexo reunindo várias modalidades semióticas, a imagem, a cor, o gesto, o movimento, entre outros. Todos estes elementos integrados são importantes para construção do significado do discurso,

¹⁴ Considerando as abordagens analíticas empreendidas, remete-se a Chouliaraki e Fairclough quando argumentam (1999, p.50) que se vive “uma virada icônica, uma mudança na economia dos sistemas semióticos que tem levado a um questionamento da preponderância da linguagem sobre outros sistemas semióticos”. Essa citação retoma o que já foi apresentado ao mesmo tempo em que corrobora o que as análises evidenciaram.

historicamente verbal, mas culturalmente visual. Uma discussão ainda seminal entre os linguísticos e pesquisadores da mídia e da semiótica. Conclui-se que a ênfase informacional foi ao aspecto negativo do ato, a morte da onça, em virtude a toda uma consciência política, econômica e também, socioambiental dos sujeitos.

Referências

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. M. E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes. 2003 [1997].
- BAUMAN, Z. *Tempos Líquidos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros- Rio de Janeiro: Zahar. 2007.
- CARVALHO, F. F. *Temas contemporâneos em semiótica visual*. Brasília- CEPADIC, 2013.
- CASTRO, L. G. F; CARDOSO, T. G. Memes: os replicadores de informação. In: ENPOLE- Encontro de Pós-Graduação em Letras, 2015, São Cristovão. *Anais eletrônicos do ENPOLE/ Universidade Federal do Sergipe (UFS)*, 19 e 20 de janeiro, 2015.
- CHOULIARAKY. L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. London: Edinburgh University Press, 1999.
- DAWKINS, R. *The selfish gene*. 30. ed. Inglaterra: Oxford University Press. 2006. p. 1-20; 189-201.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coord. Trad. Isabel Magalhães. Brasília: Ed. UnB. 2001 [1992].
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Ed. UNESP. 1991.
- GUERREIRO, A; SOARES, N. M. M. *Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos*. Texto digital (UFSC), v. 12, p. 185-208. 2016.
- KRESS, G. *Multimodality: a social approach to contemporary communication*. Londres: Routledge. 2010.
- _____; van LEEUWEN, T. *Reading Images- The Grammar of visual design*. Londres: Routledge, 2006 [1996].
- HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional Grammar*. 4. ed. 2014.
- RAMALHO, V, RESENDE, V. M. R. *Análise de discurso crítica*. 2. ed. São Paul: Contexto, 2016 [2006].

SOARES, N. M. M (org.). *Análise em discurso- semiótica e multimodalidade*. Manaus: UEA Edições. 2017.

_____. *Gêneros textuais em foco- argumentação em textos opinativos*. Curitiba: Appris. 2016.

_____; VIEIRA, J. A. Representação multimodal dos atores sociais no discurso das marcas. *Revista Signum: Est. Linguísticos*; Londrina, n. 16/1, p. 233-258, jun. 2013.

VIEIRA, J. A; ROCHA, H et.al. *Reflexões sobre a língua portuguesa- uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

HISTÓRIA DA TRADUÇÃO BÍBLICA BRASILEIRA: O LUGAR DA “NOVA TRADUÇÃO NA LINGUAGEM DE HOJE”

Francinaldo de Souza Lima¹

RESUMO: Por meio de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, este trabalho² objetiva discutir a relevância da Nova Tradução na Linguagem de Hoje (NTLH) da Bíblia no contexto da tradução bíblica brasileira. Especificamente, propomos situar a realização dessa tradução na História da Tradução tanto no aspecto geral quanto no Brasil. Os fundamentos teóricos e metodológicos dessa pesquisa foram: Delisle e Woodsworth (1998), Geisler e Nix (2006), Giraldi (2013) e Raupp (2015), sobre o histórico da tradução bíblica, assim como Nida (1964) e Lutero ([1530] 2006), sobre as teorias provenientes da tradução bíblica e como elas contribuíram para este projeto tradutório específico. Como resultado, identificamos que a principal influência histórica e ideológica da referida tradução são os ideais dos movimentos reformistas medievais, reforçada pelo desenvolvimento dos estudos da Crítica Textual. A NTLH é resultado de um movimento de tradução bíblica em linguagem acessível iniciado na década de 1960 no exterior e influenciou o surgimento de outros trabalhos similares nas décadas subsequentes.

PALAVRAS-CHAVE: História da Tradução; Tradução bíblica; Nova Tradução na Linguagem de Hoje.

ABSTRACT: This qualitative, bibliographical and documentary paper² aims to discuss the relevance of the "Nova Tradução na Linguagem de Hoje" (New Translation in the Language of Today) in the context of the Brazilian biblical translation. Specifically, we propose to think about the positionality of this translation in the History of Translation both worldwide and in Brazil. The theoretical and methodological basis of this research are found in Delisle and Woodsworth (1998), Geisler and Nix (2006), Giraldi (2013) and Raupp (2015), on the history of biblical translation. Additionally, we refer to Nida (1964) and Luther [(1530) 2006], on the theories derived from biblical translation and how they contributed to the specific translation project analyzed. We identified that the main historical and ideological influence of the translation are the ideals of the medieval reformist movements, reinforced by the development of studies on Textual Criticism. The NTLH is the result of a movement of biblical translation that began overseas in the 1960s, influenced several similar works to the NTLH in the following decades, and focused on making the language of the Bible reader-friendly.

KEYWORDS: History of Translation; Biblical Translation; Bible in contemporary language.

Introdução

Ao observar a história da Tradução é possível notar que ela foi construída, dentre outros elementos, pela tradução de textos religiosos; incluindo a da Bíblia. Foi por meio da tradução desse texto, trabalho iniciado há mais de dois mil anos, que surgiram os primeiros métodos, modelos de crítica e pesquisas em tradução. Nesse sentido, uma das contribuições da tradução bíblica e de outros textos religiosos foi instigar discussões sobre a traduzibilidade e a intraduzibilidade de um texto. Para uns, traduzi-los era uma prestação de serviço aos homens, pois lhes daria a oportunidade de ter acesso

¹Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina – PGET/UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: francinaldodesouza@gmail.com.

² Esse texto é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso do autor, intitulado *Análise da 'Nova Tradução na Linguagem de Hoje': da Bíblia à luz da Analítica da Tradução de Antoine Berman (2016), orientado pela Profa. Dra. Carmen Verônica de Almeida Ribeiro Nóbrega (UFCG).*

à revelação divina. Para outros, era uma verdadeira blasfêmia, pois estaria maculando o texto, comprometendo sua originalidade e autenticidade já que, segundo estes, é impossível transpor a linguagem divina à humana (GUIDÈRE, 2010). É, então, a partir de polêmicas como esta que se começa a delinear uma teoria da tradução, a qual se desenvolveu ao longo dos anos e se pluralizou, havendo hoje múltiplas perspectivas teórico-metodológicas.

Ao longo dos séculos, entre as mais variadas vertentes religiosas que usam a Bíblia (ou parte dela) como texto sagrado, a tradução bíblica tem se mostrado uma prática intensa (por sua produtividade) e diversificada (por ser realizada sob múltiplos métodos e objetivos), enfrentando diversos desafios tanto no processo quanto na recepção. Essa produção, portanto, acaba repercutindo no estreitamento dos laços entre a tradução bíblica (prática) e os estudos em tradução (teoria), o que faz da Bíblia uma obra singular e fértil nesse campo do conhecimento:

De fato, a tradução bíblica tem gerado mais dados em diversas línguas do que qualquer outra prática de tradução: é uma atividade com uma história longa, que alcança muitas pessoas nas mais diversas culturas e envolve mais tradutores de origens diferentes do que qualquer outra prática na área. Também em termos genéricos, a tradução bíblica abrange todos os campos, pois, no texto, se encontram passagens de poesia e prosa, narrativa e diálogo, parábolas e leis. (GENTZLER, 2009, p. 73).

A cada ano, o livro mais vendido de todos os tempos (GENTZLER, 2009) e o livro mais traduzido do mundo (SILVA, 2014) chega às mãos de um número maior de pessoas graças a esse trabalho, nas mais variadas formas e especialidades. Segundo dados coletados por Silva (2014), a Bíblia já foi traduzida para mais de 2800 línguas e, segundo dados do projeto Visão 2025³, ainda restam em torno de 2.300 línguas minoritárias que não possuem nenhuma tradução da Bíblia.

Assim, de nação em nação, a Bíblia tem conquistado espaço em nível mundial. Uma das consequências desse amplo alcance é que cada país onde ela está disponível certamente possui a sua própria diversidade de traduções, alguns contando com uma variedade maior, outros, com uma menor (RAUPP, 2015, p. 25).

O Brasil apresenta uma intensa produtividade na área em questão. De acordo com o levantamento histórico feito por Raupp (2015), os primeiros projetos de tradução e revisão da Bíblia realizados no país começaram a se desenvolver a partir de 1845 e 1847, quando o Pe. Joaquim Martins de Carvalho (1776-1851), conhecido como Dom Joaquim de Nossa Senhora de Nazaré, lançou em três volumes uma tradução comentada do Novo Testamento, a partir da *Vulgata Latina*. Desde então, até a publicação do trabalho do autor, pelo menos outros trinta e seis trabalhos tradutórios foram desenvolvidos no Brasil entre traduções e revisões (parciais e completas) em vários idiomas (RAUPP, 2015).

Dentre essas traduções, destacamos a *Nova Tradução na Linguagem de Hoje* (doravante NTLH), produzida e publicada pela Sociedade Bíblica do Brasil (doravante SBB), sob influência de

³ A Visão 2025 é um projeto de competência da Missão ALEM (Associação Linguística Evangélica Missionária), cuja meta é recrutar candidatos ao trabalho missionário transcultural, treiná-los e enviá-los as cerca de 2.300 línguas que ainda restam no mundo sem nenhum programa de tradução bíblica. Espera-se que até 2025 a Bíblia seja traduzida em todas essas línguas minoritárias.

um movimento internacional de tradução bíblica em linguagem dita contemporânea, acessível. As bases fundamentais de seu projeto tradutório foram: uso de linguagem simples e contemporânea; fuga ao literalismo; uso de frases explicativas ao invés do uso de termos teológicos; frases em ordem direta e sem intercalações (ABNB, 2013). Portanto, “evidentemente não é muito literal, mas muito útil para dizer em palavras de hoje as coisas de ontem” (KONINGS, 2009, p. 104). Essas características deixam claro que a tradução estava mais preocupada em atender às exigências da língua alvo, primando pelo sentido em prejuízo à letra, o que a configura como uma tradução bíblica em linguagem contemporânea etnocêntrica (ignora o estrangeiro) e hipertextual, que rompe com a tradição de traduções bíblicas formais (focadas na forma do texto fonte).

Dada a relevância da obra e visando contribuir para a visibilidade da história da tradução bíblica no Brasil, este trabalho tem por objetivo discutir a relevância da NTLH no contexto da tradução bíblica brasileira, situando-a no contexto histórico, tanto geral quanto nacional. Trata-se, assim, de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental que será apresentada, além dessa Introdução, em três partes: i) inicialmente, traçaremos os antecedentes históricos que culminaram na produção da NTLH; ii) em seguida, apresentaremos o histórico do processo e as características do projeto de tradução da NTLH; iii) por fim, apresentaremos as considerações finais sobre o objeto de estudo pesquisado.

Os antecedentes históricos da *Nova Tradução na Linguagem de Hoje*

Sabe-se que a mensagem bíblica foi transmitida primeiramente de forma oral, sendo registrada em seguida por escrito (BECKWITH, 1998), atitude atribuída a Moisés, líder dos hebreus que, segundo relato bíblico, libertou o povo da escravidão no Egito. Seus cinco livros (*Gênesis* a *Deuteronômio*) ficaram conhecidos como a Lei de Deus/de Moisés, Pentateuco (pelos cristãos) ou Torá (pelos judeus)⁴. Além desses, a Bíblia é formada pelos escritos históricos de Israel, atrelados às crônicas dos reis, aos escritos dos profetas e aos livros de cânticos e sabedoria, os quais reunidos formam o chamado Antigo Testamento (doravante AT). Esses textos em hebraico e algumas porções em aramaico foram conservados em manuscritos ou inscrições em diversos materiais (como pedra, tábuas de barro, papiro, pergaminho, óstraco e velino) e suas cópias foram feitas e conservadas sob rigoroso zelo judaico (GEISLER; NIX, 2006). Já os textos do chamado Novo Testamento (doravante NT) são registros históricos (Evangélicos e o livro dos Atos dos apóstolos, discípulos diretos de Jesus) e cartas endereçadas tanto a pessoas específicas como a igrejas; todos escritos em grego coíno.

A necessidade de que as instruções apostólicas chegassem a todas as comunidades cristãs e aos povos que não conheciam o Evangelho do Cristo levou, após uma fase de transmissão oral, à compilação de cópias desses textos. De acordo com a cronologia de Raupp (2015), a composição da Bíblia durou aproximadamente 1600 anos, desde os primeiros registros escritos por Moisés,

⁴ A fim de evitar possíveis confusões terminológicas, apesar dos sinônimos, sempre nos referiremos a estes escritos como Lei de Moisés.

aproximadamente no século XVI a.C., até à escrita do livro do *Apocalipse*, por João por volta de 90 d.C. É preciso deixar claro que não possuímos hoje os textos autógrafos de nenhum dos escritos bíblicos, ou seja, os originais não existem mais (ou ainda não foram encontrados). O que temos são as respectivas cópias manuscritas que, após criterioso exame da Crítica Textual, ciência dedicada, entre outras tarefas, à preservação e transmissão de textos antigos, levaram ao estabelecimento de um texto-padrão para as traduções de ambos os testamentos.

Os judeus foram os responsáveis pelo pontapé inicial no empreendimento da tradução bíblica. Segundo categorização de Geisler e Nix (2006), a tradução de textos religiosos judaico-cristãos se desenvolveu com o surgimento e expansão do cristianismo, processo organizado pelos autores em três grupos. A perseguição inicial do Império Romano à nova religião não só acabou favorecendo a própria disseminação da fé cristã como suscitou a necessidade de traduções para as línguas dos povos com quem os fiéis perseguidos entravam em contato. Antes das grandes reuniões de líderes da Igreja, os ditos concílios, traduções tanto em grego como em latim e aramaico de textos que hoje compõem o Novo Testamento já haviam sido produzidas, a exemplo da *Septuaginta* e da *Vetus Latina*, a mais antiga tradução do Antigo Testamento para o latim. Eis o primeiro grupo: o das chamadas traduções bíblicas antigas. Com o fim da perseguição e a institucionalização da Igreja pelo Império Romano no século IV, houve a compilação da Bíblia em si (nos moldes atuais) e, a partir de então, ao longo da Idade Média, a tradução bíblica foi ganhando cada vez mais força. A esse período correspondem a *Vulgata Latina* de Jerônimo (c. 340-420) e a tradução para o inglês feita por Wycliffe (entre 1380 e 1388); são as chamadas traduções medievais. Na sequência, com o advento da imprensa (c. 1454) e com a Reforma Protestante (1517), tem-se, então, a propagação em maior escala das traduções já existentes e a realização de novos projetos tradutórios em outros idiomas. A *Bíblia de Genebra*, cujo Novo Testamento foi traduzido por Pierre Robert Olivétain, em 1535, com edição revista e corrigida por pastores de Genebra publicada em 1669, em francês, e a *Authorized Version*, também conhecida como *Bíblia King James*, publicada em 1611, em inglês, a mando do rei James da Inglaterra representam esse período. Pertencem a essa época ainda as traduções que chegaram aos países colonizados no século XVI e XVII, como o Brasil, por exemplo; este é o terceiro grupo, o das chamadas traduções modernas.

Para os propósitos dessa pesquisa, é válido ressaltar a importância da tradução bíblica na Idade Média. Nesse período, a hegemonia da Igreja e da *Vulgata* começou a ser criticada pelos próprios membros do clero católico. Por volta do século XII levantam-se na França os valdenses, grupo de pregadores leigos liderados por Pierre Valdès, compreendendo que todos os homens deviam possuir a Bíblia em sua própria língua, devendo ser ela a autoridade final para a fé e para a vida dos fiéis e não a Tradição (ensinamentos próprios) da Igreja (CAIRNS, 2008). Em 1184, foram excomungados por sua recusa de parar de pregar e disseminar suas ideias. Com o mesmo pensamento, alguns anos mais tarde John Wycliffe (c. 1328-1384) desafiou a autoridade papal ao liderar um grupo de pregadores leigos, os lolardos, e providenciar a primeira tradução completa da Bíblia para o inglês em 1382 a partir da

Vulgata Latina. Essa atitude instigou ainda mais os movimentos reformistas dentro da Igreja Católica e influenciou outros clérigos como John Huss (c. 1373-1415) e Martinho Lutero a lutarem não só pela reforma eclesiástica, mas também pelo direito do povo ter acesso à Bíblia em linguagem vernacular, de fácil compreensão (CAIRNS, 2008).

A propósito, em Lutero encontramos o registro das primeiras reflexões sobre a tradução bíblica em linguagem contemporânea ou comum quando de sua tradução bíblica para o alemão. Ele sofreu, por isso, duras retaliações por parte dos eruditos católicos, os quais resistiram fortemente ao novo modo⁵ de traduzir. O Novo Testamento foi publicado em 1522, a partir de um texto crítico grego preparado por Erasmo de Roterdã, e o Antigo Testamento foi publicado em 1534, direto do hebraico. Embora não fosse a primeira tradução bíblica para o alemão, a versão de Lutero se distinguiu por seu modo e provocou resistência, pois

Lutero foi o primeiro tradutor da Bíblia a se preocupar não apenas com a fidelidade da tradução aos textos originais, mas também com a fidelidade à língua falada pelo povo. Embora não conhecesse os princípios linguísticos de equivalência dinâmica ou funcional, usados nas traduções modernas, ele conseguiu traduzir a Bíblia para o idioma alemão falado pelo povo alemão de seu tempo. Foi ele o precursor das traduções da Bíblia em linguagem popular ou ‘na linguagem de hoje’, feitas pelas Sociedades Bíblicas a partir da segunda metade do século XX (GIRALDI, 2013, p. 30).

Por razões linguísticas, aliadas ao seu envolvimento na Reforma Protestante em 1517 e todo o contexto social, político e religioso implicado, sua tradução foi condenada pela Igreja Católica sob a alegação de que continha erros. O trabalho de Lutero foi acusado, dentre outras coisas, de macular a mensagem bíblica na passagem de Romanos 3: 28⁶ ao acrescentar ao trecho a palavra *sola*, ou *somente*, inexistente nas versões latinas e no texto grego, mas, para ele, inferida pelo contexto e necessária para traduzir a passagem segundo o falar alemão. Esse exemplo apresenta as escolhas feitas pelo tradutor, visando adequar-se à linguagem de seus leitores e não à forma do texto de partida, como comumente se fazia até o momento. Em sua defesa, Lutero escreve uma *Carta aberta sobre a tradução* ([1530] 2006, p. 101, 103, 105) na qual expõe todo seu projeto tradutório, dizendo:

[...] Ao traduzir, esforcei-me em escrever um alemão puro e claro.
 [...] É verdade, estas quatro letras *s-o-l-a*, que as cabeças de asno admiram como as vacas a uma nova porteira, não estão no texto. Eles não veem que isso corresponde perfeitamente ao sentido do texto, e, quando se quer traduzir com clareza e consistência em alemão, deve estar presente, porque eu quis falar em alemão, não em latim nem em grego.
 [...] Aqui a palavra *allein* ajuda a palavra *kein* a produzir uma fala plena, alemã, clara. Pois não se tem que perguntar às letras na língua latina como se deve falar alemão, como fazem os asnos, mas, sim, há que se perguntar à mãe em casa, às crianças na rua, ao homem comum no mercado, e olhá-los na boca para ver como falam e depois traduzir; aí então eles vão perceber que se está falando em alemão com eles.

⁵ “É preciso empregar aqui o termo *modo*, uma vez que, com Lutero, não se trata de um conjunto de regras empíricas” (BERMAN, 2002, p. 61).

⁶ “Assim percebemos que a pessoa é aceita por Deus pela fê e não por fazer o que a lei manda” (BÍBLIA, 2009, p. 1143).

Como resultado do trabalho de Lutero e dos ideais da Reforma, proliferaram, então, as traduções bíblicas vernaculares, dentre as quais citamos: a de William Tyndale (1484-1536) para o inglês, em 1526, a de Pierre Olivétan (1506-1538) para o francês, em 1535, a de Casiodoro de Reina (1520-1594) para o espanhol, em 1569, a de Giovanni Diodati (1576-1649) para o italiano, em 1607, entre outras, conforme levantamento de Raupp (2015). É válido mencionar que a *Bíblia King James*, publicada em 1611, sob influência do trabalho de Tyndale (mártir da tradução bíblica), também foi uma tradução para o inglês comum, tendo desde então alcançado prestígio entre os protestantes e sendo uma obra constantemente revisada e traduzida ao redor do mundo⁷. Essas traduções foram usadas para disseminar a fé cristã a partir de então, principalmente durante as viagens missionárias protestantes do século XIX, conhecido como o século missionário dos protestantes (CAIRNS, 1998).

Além disso, a tradução bíblica com esse perfil foi impulsionada com a descoberta no fim do século XIX e no início do século XX de novos manuscritos bíblicos, mais antigos que os conhecidos até então: os Manuscritos da Sinagoga do Cairo e os Rolos do Mar Morto (GEISLER, NIX, 2006; SCHOLZ, 2008). A análise desse material deu credibilidade aos projetos de tradução bíblica em linguagem contemporânea ou acessível, pois “os milhares de papiros que foram descobertos no Egito, na virada do século 19 para o século 20, demonstraram cabalmente que o grego usado pelos autores dos livros do Novo Testamento era o grego ‘coine’ ou grego comum [...]” o que “despertou nos tradutores o desejo de produzir Novos Testamentos (e Bíblias completas) em linguagem popular” (TEIXEIRA; ZIMMER, 2008, p. 55-56). Em decorrência dessa compreensão, o objetivo dos tradutores passou a ser o de (o quanto possível) impactar o leitor da tradução da mesma forma que os autores impactaram os leitores dos originais, em um nível de linguagem relativamente proporcional.

Assim motivado, Eugene Nida (1964), a partir de sua experiência como tradutor bíblico, publicou a obra *Towards a Science of Translation*, na qual sistematiza dois métodos de tradução: o de equivalência formal (foco na forma do texto fonte) e o de equivalência dinâmica (foco no sentido, acessível ao receptor). Fundamentado, então, pela Crítica Textual e pela teoria de Nida, em meio às traduções bíblicas formais que continuavam sendo feitas, e impulsionado pelas sociedades bíblicas surge um movimento de tradução bíblica com base na equivalência dinâmica, a fim de democratizar o acesso do maior número possível de pessoas à Bíblia, principalmente entre os menos escolarizados. Os primeiros trabalhos publicados foram: *Versión Popular* (1966) e *Dios Habla Hoy* (1979), em espanhol, projetos das Sociedades Bíblicas Unidas (SBU) e *Good News for Modern Man: The New Testament in Today's English Version* (1966), projeto da Sociedade Bíblica Americana (SBA) e coordenado por Robert G. Bratcher (QUEIROZ, 2007; TEIXEIRA, ZIMMER, 2008).

⁷A tradução da obra em português no Brasil é realizada e divulgada pela Abba Press e pela Sociedade Bíblica Ibero-Americana do Brasil, instituições que compõem o Comitê Internacional de Tradução da Bíblia King James Atualizada para a língua portuguesa. Para maiores informações, consultar o site a seguir: <http://www.bibliakingjames.com.br/quem-somos/> (Último acesso em 05/05/2018).

Diante desse cenário, entre 9 e 14 de julho de 1966, foi realizado no Rio de Janeiro o Seminário de Tradução da Bíblia em Linguagem Corrente. Nessa época, como vimos, já havia traduções bíblicas em linguagem contemporânea em outros idiomas e, ao fim do evento, acordou-se que a Sociedade Bíblica do Brasil, financiada e tecnicamente apoiada pelas Sociedades Bíblicas Unidas, produziria uma Bíblia em português moderno. Finalmente, em 1973, é lançada a *Tradução na Linguagem de Hoje*, contendo apenas o texto do Novo Testamento. Passaram-se quinze anos para que uma versão completa nessa tradução fosse publicada (EKDAHL, 1993). Diante da boa aceitação pelo público leitor, e depois de várias sugestões das igrejas e estudiosos da Bíblia que levaram a acuradas revisões ao longo de doze anos, a SBB lançou a *Nova Tradução na Linguagem de Hoje*, publicada em 2000, a qual foi amplamente aceita pelos cristãos e, inclusive, recomendada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil da Igreja Católica (GIRALDI, 2013).

A história da “Nova Tradução na Linguagem de Hoje”: processo e projeto tradutórios

Como vimos, permitir o acesso do povo ao texto bíblico em linguagem moderna ou comum já era uma preocupação desde os primeiros movimentos reformistas católicos na Idade Média. Os princípios gerais que nortearam essas traduções naquele tempo foram os mesmos que orientaram a tradução bíblica em português moderno a partir da década de 60, do século XX. O objetivo era, desde o princípio, fornecer aos leitores bíblicos brasileiros uma tradução “adequada ao nível educacional médio da população” com “linguagem de fácil compreensão”, expressando o sentido do texto bíblico “de maneira simples e natural, assim como a maioria da população brasileira fala” (BÍBLIA, 2009, p. 5). Essa versão, portanto, deveria ser usada para a leitura individual ou para atividades de disseminação da mensagem bíblica (evangelização), não sendo inicialmente recomendado seu uso durante os ritos litúrgicos (GIRALDI, 2013). Segundo o testemunho do Pr. Josué Xavier, um dos membros da Comissão de Tradução da *Bíblia na Linguagem de Hoje*, transcrito por GiralDI (2013, p. 220), o entendimento era de que “a mensagem eterna de Deus tem de atingir todas as pessoas, especialmente as mais carentes quanto ao entendimento da linguagem. A mensagem divina é que não pode ser mudada; a linguagem empregada para expressá-la deve variar desde a mais culta até a mais popular”.

No ano do supracitado Seminário de Tradução, de acordo com os dados do Anuário Estatístico do Brasil de 1967, organizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o país tinha em torno de 84 milhões de habitantes, dos quais pouco mais de 12,6 milhões foram matriculados em todo o sistema de ensino brasileiro em 1966. Isso significa dizer que cerca de 12% da população estava recebendo algum tipo de instrução escolar ou acadêmica⁸. Como a linguagem culta e formal das traduções já existentes não era de fácil compreensão para grande parte dos leitores, propôs-se com essa

⁸ Os dados mencionados foram extraídos a partir do cruzamento de documentos sobre condições populacionais, sociais, políticas e culturais do IBGE em 1967, disponíveis no site da instituição em: <<http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais>>. Acesso em 06 de setembro de 2016.

nova tradução um texto que fosse a “expressão da Palavra de Deus na linguagem simples do povo” (BÍBLIA, 2012, p. 4). Segundo o prefácio da edição de 2000 (p. 5), esse novo projeto tradutório foi realizado

[...] em resposta a uma recomendação das igrejas, após ampla consulta junto a elas. A consulta junto às igrejas havia demonstrado um reconhecimento generalizado de que se fazia necessária uma tradução bíblica apropriada ao desafio evangelístico que a realidade espiritual brasileira impunha. Tendo como objetivo principal a evangelização do povo brasileiro, esta tradução deveria ser adequada ao nível educacional médio da população. Por isso, após anos de dedicado trabalho de especialistas nas línguas originais e na língua portuguesa, produziu-se uma tradução com linguagem de fácil compreensão.

Esse cenário constitui o que Berman (1995) chama de posição tradutiva do tradutor. As situações históricas e sociais dos anos 60 interferiram na concepção e na percepção dos tradutores envolvidos sobre o que seria feito. Havia um desejo de fazer a mensagem bíblica compreensível, de transmiti-la de forma acessível, mas era preciso entender como e o que significava traduzir nessas circunstâncias, diante desse objetivo. A equipe de tradução deparou-se com uma nação majoritariamente não escolarizada e cercada por traduções bíblicas em linguagem culto-formal, aspecto que dificultava a recepção do texto até mesmo entre os que eram letrados.

Para vencer esses obstáculos e alcançar o resultado pretendido, foram traçados alguns princípios tradutórios básicos que deveriam ser seguidos pela Comissão de Tradução quando do trabalho apenas com o Novo Testamento, mas que também foram observados por ocasião da tradução do Antigo. São eles, resumidamente (GIRALDI, 2013):

1. Tradução direta das línguas originais, segundo o método da equivalência dinâmica, com base no texto-base de Nestle buscando fidelidade ao sentido do texto original;
2. As formas e expressões linguísticas obedientes ao sistema falado do português no Brasil, sem gírias, ambiguidades ou regionalismos, com uma estrutura simples e agradável, natural e expressiva, capaz de permitir a compreensão do texto tanto a recém-alfabetizados como a universitários;
3. Preferência pela ordem direta e natural das frases e orações, evitando-se intercalá-las;
4. Substituição de palavras ou expressões de cunho teológico pouco conhecidas por frases explicativas, preferindo o ponto de vista exegético da *Almeida Revista e Atualizada*, que lhe é anterior;
5. Uso das formas de tratamento “senhor” e “você” em lugar de “vós” e “tu”.

Atrelados à posição tradutiva, eis agora o horizonte do tradutor, ou seja, “o conjunto de parâmetros linguísticos, literários, culturais e históricos que ‘determinam’ o sentir, o agir e o pensar de um tradutor⁹” (BERMAN, 1995, p. 79). Esses princípios impõem ao mesmo tempo limites e um alvo de chegada a todo o *modus operandi* de realização da tradução. Parte dele pode ser observado no testemunho da Profa. Selma Giraldi, também integrante da Comissão de Tradução da BLH, transcrito por Giraldi (2013, p. 222). Segundo ela, dentro do limite e do alvo da tradução foi necessário ir ao

⁹ Tradução nossa. Do original: “[...]l’ensembledesparamètreslangagiers, littéraires, culturels et historiquesqui « déterminent » le sentir, l’agir et le penser d’un traducteur”.

encontro do provável leitor para que este orientasse o melhor caminho para se chegar ao objetivo proposto. Diz ela:

[...] Muitas vezes, saíamos perguntando se certa palavra era fácil de entender. Perguntávamos a pessoas na feira, à empregada na casa, aos parentes, amigos, pais, filhos... Foram muitos anos de estudos, pesquisas, revisões, exame das sugestões, incorporações e reuniões. E agora a Bíblia está pronta. Quase não podemos acreditar. É uma grande alegria pensar que esta tradução será útil aos nossos irmãos brasileiros de todas as idades e níveis culturais e que servirá a muitas gerações.

Segundo GiralDI (2013), essa Comissão de Tradução foi formada após um processo seletivo iniciado em agosto de 1966. Sob a direção do secretário de tradução das SBU, Dr. William L. Wonderley, vários candidatos de várias denominações cristãs realizaram exercícios práticos de tradução de trechos do Novo Testamento. O pastor presbiteriano Sabatini Lalii foi escolhido como tradutor de base, mas seu trabalho não foi aprovado pelos consultores das SBU, o que levou a uma nova seleção. Ao final da segunda seletiva, estabeleceu-se a Comissão de Tradução do *Novo Testamento na Linguagem de Hoje* formada por: Oswaldo Alves, pastor presbiteriano, como tradutor de base; Dr. Robert G. Bratcher, consultor das SBU e tradutor do Novo Testamento para o inglês moderno, como revisor de grego e português; Dr. Paul Schelp, como segundo revisor de grego, o qual faleceu antes da publicação da tradução; e Luiz Antônio GiralDI, como revisor de linguagem e coordenador do projeto (GIRALDI, 2013). Essa comissão teve apoio de consultores de linguagem de vários estados do país a fim de evitar os regionalismos e quatro anos após o início dos trabalhos decidiu substituir o texto-padrão de Nestle pela segunda edição do *The Greek New Testament*, usado pela SBU (GIRALDI, 2013).

Salvo reações adversas de algumas igrejas pentecostais¹⁰, presbiterianas e batistas (mais conservadoras), o *Novo Testamento na Linguagem de Hoje* foi publicado em 1974 e, de forma geral, agradou ao público leitor; inclusive à Igreja Católica que formou sua própria Comissão de Tradução para examinar a publicação, dando-lhe parecer favorável quanto ao uso por seus fiéis (GIRALDI, 2013). Esse texto passou por mais outras três edições: a segunda em 1975, a terceira em 1979 e a quarta em 1988, agregada à tradução completa da Bíblia que vinha sendo preparada concomitantemente às revisões do Novo Testamento.

Para a tradução completa da Bíblia foram formadas duas comissões de tradução; uma para cada testamento (GIRALDI, 2013). A Comissão do NT era a mesma do trabalho anterior, salvo pelos pastores Antônio de Campos Gonçalves e Josué Xavier (como revisor gramatical), substituto do então falecido Dr. Schelp. A Comissão do AT foi selecionada via exame seletivo em 1971. Foram agregados à equipe a professora Selma Júnia Vassão GiralDI, especialista em português em linguagem popular, e o pastor batista Dr. Werner Kaschel, especialista em hebraico. Os trabalhos de revisão do NT

¹⁰ Recebem o nome de pentecostais as igrejas cristãs que creem na ainda atual manifestação do Espírito Santo através dos dons espirituais, batizando os fiéis ou revestindo-os de poder espiritual, cuja evidência é o falar em línguas estranhas. Representam esse grupo denominações como a Igreja Evangélica Assembleia de Deus e a Congregação Cristã no Brasil.

começaram em janeiro de 1972 e os de tradução do AT em janeiro de 1974, sendo a obra completa publicada em 1987; mais de vinte anos depois do início dos primeiros trabalhos.

Toda a tarefa da Comissão de Tradução passou por quinze etapas para a tradução de cada livro da Bíblia, intercaladas entre trabalho individual e coletivo (GIRALDI, 2013). Inicialmente, o tradutor de base propunha uma tradução acompanhada de informações sobre o texto (notas, variantes, introdução ao livro traduzido) e de uma lista de palavras para elaboração de um dicionário. Os demais tradutores, e um revisor exegético, revisavam o texto base e propunham modificações. O tradutor de base incorporava as sugestões do grupo e, depois, cada um examinava a segunda versão, propondo novas possibilidades. Cada tradutor preparava sua agenda de trabalho com dúvidas e anotações que, em reunião, eram discutidas entre eles, conduzindo a uma terceira versão. Essa era encaminhada aos consultores externos e novamente discutiam-se as sugestões no mesmo processo anterior até que havia a elaboração do texto final e do material de apoio (mapas, introdução, legendas). O trabalho de tradução findava-se com a leitura em alta voz do texto traduzido por toda a comissão.

Como após a publicação do *Novo Testamento em Linguagem Contemporânea*, a Sociedade Bíblica do Brasil passou a receber e a examinar as críticas e sugestões à BLH. Dessa forma, em 2000, após profunda revisão de toda a Bíblia, a SBB publica a NTLH. As principais mudanças foram quanto a revisão linguística do português, adequando-o ao registro moderno do final do século XX e a simplificação estruturas linguísticas ainda complexas, quanto a revisão dos Salmos, a fim de manter o caráter poético do texto, e a mudança da designação do nome de Deus no Antigo Testamento de “(Deus) Eterno” para as formas clássicas “Senhor (Deus)” da versão *Almeida Revista e Atualizada*. Compuseram a Comissão de Tradução quatro membros do trabalho anterior (Dr. Robert Bratcher, Dr. Werner Kaschel, a Profa. Selma Giraldi e o Pr. Josué Xavier) auxiliados pelos pastores luteranos Dr. Rudi Zimmer e Dr. Vilson Scholz.

Em fevereiro de 2005, a SBB lançou juntamente com a Editora Paulinas (de cunho católico) uma versão ecumênica da NTLH autorizada pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) da Igreja Católica. Na *NTLH-Paulinas* estão contidos os livros chamados de deuterocanônicos (reconhecidos como canônicos pelos católicos e não pelos protestantes): Tobias, Judite 1 e 2 Macabeus, Eclesiástico, Sabedoria, Baruc e acréscimos em Esther e Daniel (RAUPP, 2015). Na Apresentação à obra, Dom Eugênio Rixen, presidente da Comissão Episcopal Pastoral para a Animação Bíblico-Catequética da CNBB, expressa a intenção de que a obra permita um estreitamento de laços entre as igrejas cristãs e seja usada na propagação da Bíblia entre os fiéis:

Ao recomendar esta edição aos fiéis católicos, desejamos que as Sagradas Escrituras sejam fonte de vida, de comunhão entre os cristãos, alimentem nossa vida de oração e favoreçam o diálogo entre as Igrejas cristãs.

Parabenizamos a Paulinas Editora pela publicação da “Bíblia Sagrada – Nova Tradução na Linguagem de Hoje”. Apreciamos o esforço de traduzir a Sagrada Escritura em linguagem atual, acessível ao leitor contemporâneo e a sua cultura. (BÍBLIA, 2005, Apresentação)

Em termos de recepção da tradução, historicamente a NTLH (seja a versão da SBB ou a da Editora Paulinas) tem sido acolhida com louvor e com críticas negativas. A título de exemplificação,

para Dom Estevão Bettencourt (2006, p. 7) a NTLH (nesse caso, a versão da Paulinas, mas aplica-se a da SBB) é uma “obra infeliz” por, na verdade, tratar-se de uma interpretação parafrástica e não de uma tradução. Ele acusa a obra de ser tendenciosamente protestante e impedir o crescimento do leitor em cultura e linguagem bíblica. Para ele,

A solução para o problema da difusão da Bíblia está, antes, em conservar o vocabulário típico e rico do texto sagrado, munindo-o, porém, de notas explicativas em rodapé a fim de que o leitor não iniciado cresça em cultura bíblica, em vez de ser deixado na sua exígua cultura, com empobrecimento da mensagem sagrada. (BETTENCOURT, 2006, p. 7)

Por outro lado, outros como Rosaria Alves Ribeiro de Oliveira, pastora da Igreja do Evangelho Quadrangular do Jardim Elisa Maria em São Paulo-SP, a linguagem da NTLH é útil para desenvolver trabalhos de cunho religioso com um público específico, agindo como elemento de iniciação ao conhecimento bíblico, a depender da vontade do leitor: “Trabalhamos junto a crianças e adolescentes exclusivamente com a NTLH. Algumas pessoas acham que deveríamos usar textos mais tradicionais. Eu acredito que, quando esses jovens estiverem prontos, eles mesmos vão buscar aprofundamento” (ABNB, 2013, p. 19).

Essas são, portanto, algumas das reações ao projeto tradutório inovador proposto pelos idealizadores e tradutores da NTLH. De forma mais concreta, exemplificamos, a seguir, o que foi dito até aqui sobre a referida tradução, apresentando algumas evidências linguísticas extraídas de versículos da passagem de *Romanos 5*. Dentre as estratégias tradutórias identificadas, destacamos a preocupação da NTLH com a clareza do texto. Lembremo-nos de que, como exposto na Introdução, um dos princípios de tradução era a preferência por frases explicativas e que seguissem a ordem direta, favorecendo a compreensão do sentido do texto e a fluência da leitura. Visando atender a ele, no excerto abaixo, a tradução traz à lume algo que não é evidente no texto-fonte revelando sentidos implícitos:

Tabela 1: Clarificação em Romanos 5: 9

Texto-fonte em grego	(9) πολλῶν ἁλλοδικαίων ἐν τῷ αἵματι αὐτοῦ σωθήσόμεθα δι' αὐτοῦ ἀπὸ τῆς ὀργῆς.
Tradução livre	(9) Portanto, muito mais, (depois de) justificados agora <u>pelo sangue</u> dele, seremos salvos através dele para fora/longe da ira.
Texto da NTLH	(9) E, agora que fomos aceitos por Deus <u>por meio da morte de Cristo na cruz</u> , é mais certo ainda que ficaremos livres, por meio dele, do castigo de Deus.

Ao mencionar o sangue, o texto grego implicitamente faz referência à morte já mencionada anteriormente pela alusão a um sacrifício no capítulo 3, versículo 25, no trecho: “[...] ἱλαστήριον διὰ τῆς πίστεως ἐν τῷ αὐτοῦ αἵματι [...]”, literalmente: “um sacrifício propiciatório/propiciação mediante a fé em o seu/dele sangue” (GOMES; OLIVETTI, 2015, p. 593). Esse sacrifício retoma a imagem dos ritos judaicos que envolviam a morte de animais e o

derramamento do sangue deles como oferta a Deus para obter perdão pelos pecados. Também encontramos a referência presente ao mencionar a ressurreição no último versículo do capítulo 4 no trecho: “[...]καὶ ἠγέρθη διὰ τὴν δικαίωσιν ἡμῶν”, literalmente: “e ressuscitou/levantou por causa de as transgressões nossas” (GOMES; OLIVETTI, 2015, p. 597). Ora, só pode ressuscitar quem já morreu. No entanto, a Comissão de Tradução da NTLH optou por deixar claro a ideia escondida por trás do vocábulo “sangue”, esclarecendo que a aceitação dos pecadores foi providenciada pela “morte de Cristo na cruz”. As ideias do texto-fonte e da tradução estão imbricadas e de forma alguma uma ou outra escolha prejudicaria o sentido da passagem. O que está em pauta é o aspecto sacrificial da mensagem (CRANFIELD, 2005), o qual é plenamente mantido pela tradução nesse versículo e nas referências citadas.

Por ocasião ainda deste versículo, atentemos para a forma esclarecedora da tradução no trecho: “E, agora que fomos aceitos por Deus por meio da morte de Cristo na cruz [...]”. Observando o conjunto, notamos aqui uma tendência de clarificação do texto de forma parafrásica. Anteriormente vistos em separado, mas, agora, em conjunto, a tradução de dois vocábulos gregos nas orações “fomos aceitos por Deus” e “por meio da morte de Cristo na cruz” torna-se uma paráfrase da idéia do texto grego. É em casos como esse que entendemos o que significa para o tradutor deixar o leitor o mais tranquilo possível e trazer o autor estrangeiro até ele em sua própria língua materna, como diria Schleiermacher ([1813], 2010), sem que se “sinta” o texto como tradução (BERMAN, 2013). O mesmo acontece com o versículo 17, no qual o sentido de “abundância”, “graça/favor da justiça” e “dívida/presente da justiça” foram clarificados através de orações explicativas ou paráfrases dos termos:

Tabela 2: Tradução parafrásica em 5: 17

Texto-fonte em grego	(17) εἰγάρτω τοῦ ἐνός παραπτώματι ὁ θάνατος ἐβασίλευσεν διὰ τοῦ ἐνός, πολλῶ μᾶλλον οἰτὴν περισσεῖαν τῆς χάριτος καὶ τῆς δωρεᾶς τῆς δικαιοσύνης λαμβάνοντες ἐν ζωῇ βασιλεύσουσιν διὰ τοῦ ἐνός Ἰησοῦ Χριστοῦ.
Tradução livre	(17) Se pois por única transgressão a morte reinou por causa de único (homem), muito mais <u>pela abundância da graça/do favor e da dívida/do presente da justiça</u> recebendo/enquanto recebeu em vida reinará por meio de único (homem) Jesus Cristo.
Texto da NTLH	(17) É verdade que, por causa de um só homem e por meio do seu pecado, a morte começou a dominar a raça humana. <u>Mas o resultado do que foi feito por um só homem, Jesus Cristo, é muito maior!</u> E todos <u>aqueles que Deus aceita</u> e que <u>recebem como presente</u> a sua imensa graça reinarão a nova vida, por meio de Cristo.

Nesse versículo, a NTLH esclarece que o “τῆς χάριτος”, ou “da graça/do favor” como sendo referente à ação realizada por Jesus a qual é “muito maior”, expressão correspondente a “τὴν περισσεῖαν, ou “abundância”. Inclusive, há uma repetição da estrutura oracional em uma nova tradução do termo “τῆς χάριτος”, agora pela ideia de “aceitação” seguida do sintagma “recebem como

presente”, tradução de “τῆς δωρεᾶς”, ou “dádiva/presente”. Recorrer a essas escolhas auxilia a tornar o termo mais claro ou a mensagem mais natural, ainda que resulte no aumento da massa bruta do texto.

Em outra análise da tradução da NTLH, Lima e Pinheiro-Mariz (2016) identificaram que há, quanto à forma, uma preferência pela disposição do texto em prosa, preferindo-se optar por blocos de textos (parágrafos), devidamente pontuados e interligados por conectivos lógicos, à tradicional disposição por versículos separados entre si, visando contribuir para facilitar a linguagem e o encadeamento das ideias do texto. Os autores identificaram também que linearizar o discurso e alterar a ordem dos versículos são algumas das estratégias utilizadas, ainda que apaguem as marcas estilísticas próprias do autor do texto (LIMA; PINHEIRO-MARIZ, 2016). Quanto ao conteúdo, notou-se que a inversão da ordem do discurso e o uso de paráfrases acabam promovendo uma linguagem fluida, mas podem causar perdas de material linguístico ou até mesmo suavizar a mensagem original (LIMA; PINHEIRO-MARIZ, 2016). Entretanto, para os autores

A NTLH cumpre com os propósitos aos quais ela se propõe, não sendo nem boa nem ruim, mas útil ao público alvo a que se destina. Embora existam perdas de forma e, conseqüentemente, de conteúdo, por certo, não comprometem o alcance ao objetivo da nova versão, a qual se presta a promover a compreensão do texto bíblico em um primeiro contato de leitores menos ‘versados’ na leitura bíblica. (LIMA; PINHEIRO-MARIZ, 2016, p. 45).

Discussões sobre a validade ou funcionalidade dos princípios e escolhas tradutórias utilizadas na tradução das versões da NTLH estão além dos objetivos desse trabalho. Para maiores detalhes, recomendamos consultar o trabalho de Queiroz (2007), Lima e Pinheiro-Mariz (2016) e Lima (2016). Independente dessas discussões, a NTLH afirma-se no cenário de tradução bíblica brasileira como a pioneira das bíblias em linguagem contemporânea ou acessíveis, cuja repercussão certamente influenciou o desenvolvimento de outras traduções de mesmo perfil a partir dela, como a [Nova] Bíblia Pastoral (1990, 2014) e a Nova Versão Transformadora (2016).

Considerações finais

Ao longo dos anos, por causa da evolução da língua portuguesa e também do surgimento de novos materiais e estudos a serviço da Crítica Textual, muitas traduções precisaram ser revisadas, corrigidas e terem suas linguagens atualizadas. Por exemplo, a própria tradução de Almeida conta atualmente com uma versão intitulada *Almeida Século XXI*, cujo título aponta para uma modernização da linguagem, embora mantenha sua ligação com o estilo tradicional e consagrado de Almeida. Afinal, conforme explicam Teixeira e Zimmer (2008), a evolução das línguas, somado ao aprimoramento dos textos-fonte e ao avanço das chamadas Ciências Bíblicas, é uma das principais razões para a realização de uma revisão ou nova tradução.

Diante do apanhado histórico que fizemos, percebemos também, de forma clara, que permitir ao leitor compreender a Bíblia em seu idioma e em seu registro linguístico cotidiano é uma preocupação antiga, desde a Idade Média, principalmente sob influência dos ideais da Reforma Protestante. Vimosquão intensa é a tradução da Bíblia, iniciando-se antes mesmo de nossa era e

intensificando-se e difundindo-se ao longo dela. Diante de tanto trabalho, sob vários métodos e objetivos diferentes, acabou provocando reflexões teóricas no campo dos Estudos da Tradução ou foi por elas também afetada. Recentemente, alguns projetos de tradução bíblica têm se preocupado em atualizar a linguagem de suas versões, empreendendo novos esforços para publicar bíblias em linguagem contemporânea ou comum. Tais ações vêm garantindo, assim, que o texto bíblico, outrora em linguagem culta e/ou desatualizada, se torne mais acessível a um número maior de leitores.

A relevância da *Nova Tradução na Linguagem de Hoje* se dá, assim, por se a primeira representante nacional desse tipo de tradução bíblica. Ao seguir o método da equivalência dinâmica, favorecer a democratização ao acesso à Bíblia e, por meio da linguagem facilitada, a didatização da mensagem ao maior número possível de pessoas, a NTLH, apesar das críticas quanto às escolhas tradutórias, se consagra como uma tradução bíblica nacional transgressora, representando ideais da causa bíblica que perpassam séculos e abrindo espaço para a realização de trabalhos similares no Brasil. Por essa razão, defendemos e sugerimos, por fim, o acompanhamento desse movimento singular envolvendo uma obra tão importante na área dos Estudos da Tradução.

Referências

A BÍBLIA NO BRASIL. *Nova Tradução na Linguagem de Hoje*: 40 anos de história. Ed. 240. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2013.

BECKWITH, R. T. O cânon do Antigo Testamento. In: COMFORT, P. W. *A origem da Bíblia*. Tradução de Luís Aron de Macedo. Rio de Janeiro: Casa Publicadora das Assembleias de Deus, 1998, p. 69-83.

BERMAN, A. *Pour une critique des traductions*: John Donne. Paris: Gallimard, 1995.

_____. *A prova do estrangeiro*: cultura e tradução na Alemanha romântica: Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin. Tradução de Maria Emília Pereira Chanut. Bauru: EDUSC, 2002.

BETTENCOURT, E. A Bíblia na Linguagem de Hoje. *Revista Pergunte e Responderemos*, n. 523. Rio de Janeiro, jan. 2006, p. 7-15.

BÍBLIA SAGRADA. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. *Nova Tradução na Linguagem de Hoje*. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2000.

_____. *Nova Tradução na Linguagem de Hoje*. São Paulo: Paulinas Editora, 2005.

_____. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. *Nova Tradução na Linguagem de Hoje*. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.

_____. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. *Nova Tradução na Linguagem de Hoje*. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2012.

CAIRNS, E. E. *O cristianismo através dos séculos*: uma história da igreja cristã. Tradução de Israel Belo de Azevedo e Valdemar Kroker. 3ª ed. São Paulo: Vida Nova, 2008.

EKDAHL, E. M. *Versões da Bíblia*: por que tantas diferenças?. 1ª ed. São Paulo: Vida Nova, 1993.

GEISLER, N.; NIX, W. *Introdução bíblica: como a Bíblia chegou até nós*. Tradução de Oswaldo Ramos. São Paulo: Editora Vida, 2006.

GENTZLER, E. *Teorias contemporâneas da tradução*. Tradução de Marcos Malvezzi. 2ª ed. São Paulo: Editora Madras, 2009.

GIRALDI, L. A. *História da Bíblia no Brasil*. 2ª ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2013.

GUIDÈRE, M. *Introduction à la traductologie : penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*. 2^{ème} ed. Bruxelles :Groupe De Boeck, 2010.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estatísticas do século XX: populacionais, sociais, políticas e culturais*. Disponível em: <<http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais>>. Acesso em 06 de setembro de 2016.

KONINGS, J. Tradução e traduções da Bíblia no Brasil. In: GOHN, C.; NASCIMENTO, L. *A Bíblia e suas traduções*. São Paulo: Humanitas, 2009, p. 103-125.

LIMA, F. S. *Análise da “Nova Tradução na Linguagem de Hoje” da Bíblia à luz da Analítica da Tradução de Antoine Berman*. Monografia apresentada ao curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa da Universidade Federal de Campina Grande. UAL: 2016.

_____; PINHEIRO-MARIZ, J. *Ponderações sobre a tradução bíblica para linguagem contemporânea*. Revista UNIABEU, v. 9, n. 21, 2016, p. 32-46.

LUTERO, M. Carta aberta sobre a tradução. Tradução de Mauri Furlan. In: FURLAN, M. (org.). *Clássicos da Teoria da Tradução: antologia bilíngue*. Vol. 4: Renascimento. Florianópolis: UFSC/NUPLITT, 2006, p. 91-115.

NIDA, E. E. *Toward A Science of Translating*. Leiden: Brill, 1964.

QUEIROZ, M. M. R. *Do plurilinguismo em Babel ao ecumenismo na tradução bíblica: o caso da versão católica da Bíblia Sagrada – Nova Versão na Linguagem de Hoje*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/Rio. Rio de Janeiro: 2007.

RAUPP, M. *A história da transmissão e da tradução da Bíblia em nível mundial e no Brasil e as marcas ideológicas nas primeiras traduções brasileiras completas dessa obra*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

SILVA, S. P. *A Bíblia: o livro de Deus*. Rio de Janeiro: CPAD, 2014.

SCHOLZ, V. A transmissão do texto bíblico. In: SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL. *Manual do Fórum de Ciências Bíblicas*. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008, p. 27-39.

TEIXEIRA, P.; ZIMMER, R. Traduções da Bíblia: história, princípios e influência. In: SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL. *Manual do Fórum de Ciências Bíblicas*. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008, p. 41-70.

UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DO ESQUETE *ENCONTRO*

Éderson Cabral¹
Vera Lúcia Pires²

RESUMO: Este trabalho visa analisar um esquete intitulado *Encontro*, produzido pelo coletivo *Porta dos Fundos*, pois nesse quadro humorístico percebe-se que há um diálogo, no qual os protagonistas, apesar da conversação, não parecem estar se comunicando. Isso nos remete a diálogos cotidianos que são presenciados, os quais são aparentemente apenas trocas de palavras, na tentativa de se fazer presente socialmente, mas que não têm uma troca efetiva de mensagens, o que evidencia um comportamento social. Para abordar esse comportamento, convoca-se como aporte teórico textos de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo e de Patrick Charaudeau. Por meio deste estudo, depreende-se que a compreensão ativamente responsiva nem sempre corresponderá a nossas expectativas, mas isso não faz com que deixe de existir, pois pode ter diversas gradações.

PALAVRAS-CHAVE: Esquete; Semiologia; Compreensão responsiva.

ABSTRACT: This work intends to analyze a sketch entitled *Encontro*, produced by a Brazilian comedy troupe, *Porta dos Fundos*, particularly, in the way its humour is framed in a piece of dialogue. In this excerpt, the protagonists, despite being engaged in a conversation, do not seem to be communicating in fact. This brings us back to everyday dialogues that are performed, which are apparently just an exchange of words in an attempt to become socially present. Nevertheless, they do not have an effective exchange of messages, where people are only playing a social behavior. To address this behavior, the material is analyzed on the basis of Mikhail Bakhtin and his Circle and on Patrick Charaudeau's theories. This study shows that although the responsive understanding does not always correspond to our expectations, it not only happens even so, but also several gradations can be identified.

KEYWORDS: Sketch; Semiotics; Responsive understanding.

Considerações iniciais

Como linguistas, prestamos atenção à linguagem de um modo diferenciado. Muitas vezes, estamos intrigados com um certo aspecto específico da língua ou da linguagem; outras, somos surpreendidos por um elemento textual ou por um discurso em nosso cotidiano.

Há algum tempo nos deparamos com o esquete³ *Encontro*, do coletivo humorístico *Porta dos Fundos*⁴. Nesse quadro humorístico, há um diálogo no qual os protagonistas, apesar

¹ Doutorando em Processos e Manifestações Culturais, na Universidade Feevale, Novo Hamburgo/RS; Mestre em Linguística Aplicada; Especialista em Língua Espanhola, Licenciado em Português/Espanhol e respectivas Literaturas. E-mail: edercabral@feevale.br.

² Membro pesquisador do grupo LEAL (Laboratório de Estudos Avançados de Linguagens) da Universidade Católica de Pelotas (UCPel-RS); pós-doutora pela UCPel, Doutora em Linguística (PUCRS); Mestre em Educação (UFSM); Graduada em Letras (UFRGS). E-mail: pires.veralu@gmail.com.

da conversação, não parecem estar se comunicando. Essa encenação nos remeteu aos diálogos cotidianos que presenciamos na nossa sociedade, os quais, muitas vezes, são “apenas” trocas de palavras na tentativa de se fazer presente socialmente – mas que não têm uma troca “efetiva” de mensagens –, evidenciando um comportamento social.

Para abordar esse comportamento, traremos como aporte teórico Mikhail Bakhtin, uma vez que esse teórico aborda a linguagem como atividade e o enunciado como um ato singular, irrepetível, concretamente situado e emergindo de uma atitude ativamente responsiva, ou seja, uma atitude valorativa em relação a determinado estado de coisas (FARACO, 2009a); e Patrick Charaudeau, que, por meio de amplo quadro teórico, evidencia que o ato de linguagem pode ser uma expedição, uma aventura, uma aposta entre os seres de fala.

Os produtos culturais, como o esquete *Encontro*, trazem consigo a representação de um rito sociolinguageiro, por meio de um ato de linguagem, no qual podemos identificar nossos próprios atos em relação ao outro e reconhecer as tramas da linguagem que fazem parte do nosso entorno social. Os produtos culturais ficcionalizam recortes da realidade e expõem comportamentos sociais; portanto, podemos consumi-los como simples artigo de entretenimento ou tê-lo como objeto de reflexão e estudo. Os enunciados artísticos e cotidianos se materializam na corrente da interação sociocultural e implicam tomadas de posições axiológicas (FARACO, 2009a).

Somos seres de fala e conseqüentemente temos a necessidade de comunicação e de socialização. Nossa sociedade é palco de infinitas situações de comunicação, mas nem todas elas proporcionam uma troca, um compartilhamento, uma convivência, um bem-estar. Estamos sempre em uma arena ou em uma encenação. Para não correr o risco de sermos ingênuos, talvez devêssemos nos inserir nas situações de comunicação esperando o contrário de nossas intenções, ou criando estratégias, recursos para que pudéssemos apostar em nosso êxito em se tratando de questões comunicacionais.

Teorizando a compreensão responsiva

³ Esquete, do inglês *sketch*, é uma obra encenada, geralmente de curta duração, representada em teatro, cinema, televisão, rádio, etc.

⁴ O *Porta dos Fundos* é um coletivo de humor criado por cinco amigos que, insatisfeitos com a falta de liberdade criativa da TV brasileira, decidiram montar um canal de esquetes de humor no YouTube.

A vida se faz de linguagens, mas não apenas da emissão e recepção de enunciados. O tempo todo estamos tendo uma atitude avaliativa, a qual se manifesta a partir do universo de valores em que nos posicionamos, pois viver é assumir uma posição avaliativa a cada momento; é posicionar-se com relação a valores (FARACO, 2009a). Estamos sempre emitindo e recebendo julgamentos. Nossa sociedade está repleta de enunciados, os quais “emergem sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores”, estar em sociedade – viver em sociedade – é “sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto” (FARACO, 2009a, p.25). Como podemos dissimular nossas escolhas ou omitir nossa posição axiológica diante do que nos cerca se nem o silêncio garante que tenhamos êxito nisso? Se quebramos o silêncio, enunciamos e nossos posicionamentos são revelados pelos enunciados que produzimos, uma vez que o enunciado está vinculado ao ato de sua materialização, absorto às suas dimensões axiológicas (FARACO, 2009a). Mas o enunciado é algo puramente verbal de fato? Ele não pertenceria também a outras dimensões fora da linguística, pois a língua no mundo da vida tem dimensões constitutivas que escapam da razão teórica da linguística?

Primeiramente, poderíamos abordar as questões pertencentes à língua ou ao problema do sentido, que está em um campo mais amplo, compreendendo a linguagem verbal e o signo em geral; a isso Bakhtin se refere como metalinguística e é parte de uma reflexão sobre a linguagem que ultrapassa a língua como código, discurso ou texto (PONZIO, 2008a). Contudo, com o intuito de analisarmos as posições axiológicas das personagens, pensamos em trazer um aporte teórico a partir do signo, que requer além da identificação, uma compreensão responsiva (PONZIO, 2008a).

Pelo prisma do Círculo de Bakhtin, a enunciação é sempre de alguém para alguém. Sempre responde e reclama uma resposta, que ultrapassa os limites do verbal e está sujeita a comportamentos e solicita comportamentos que não serão somente de tipo verbal. Para Ponzio (2008a, p. 95), a enunciação “vive no cruzamento de atos comunicativos extraverbais que podem ser entendidos como signos que a interpretam e como signos que ela (a enunciação) interpreta”. Sempre estaremos jogando com a enunciação, que pode ser aparentemente simples, mas contém “esferas de significação infinitamente complexas” (PONZIO, 2008a, p. 97).

As enunciações podem se referir às relações com o exterior, ou seja, com outras enunciações, com o texto, com o contexto, com o resto do universo de discurso do qual são

parte (PONZIO, 2008a). Neste estudo, consideramos a enunciação, o texto, o discurso como uma dimensão social, intersubjetiva e dialógica.

Toda enunciação gera significados e eles consistem em pressupostos que remetem a experiências práticas, valores, saberes de um determinado ambiente, que pode ser um grupo familiar reduzido ou todo um universo de discurso de toda uma cultura. Eles dependem do caráter intersubjetivo e dialógico da prática do significar que pressupõe um saber compartilhado, uma abertura para pontos de vista alheios e para várias direções culturais (PONZIO, 2008a).

O Círculo de Bakhtin tenta dar conta da dinâmica das relações dialógicas num contexto social dado e observa que essas relações não apontam apenas na direção de consonâncias, mas também de multissonâncias e dissonâncias. A convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, assim como a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa (FARACO, 2009b). O estudo do aporte teórico produzido pelo Círculo de Bakhtin faz com que reconheçamos que enunciadores são “um complexo de posições sociais avaliativas” (FARACO, 2009b, p.73).

Na vida cotidiana, nós reagimos valorativamente ao que nos cerca. O processo de compreensão responsiva não pode ser entendido como passivo, pelo contrário: é um processo ativo, no qual há uma palavra e a contrapalavra (FARACO, 2009b). Bakhtin (2003, p.271) declara que

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma *ativa posição responsiva* (grifo nosso): concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso), toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Podemos ir da compreensão inicialmente passiva para a compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na resposta imediata em voz real e alta. Todavia há uma compreensão responsiva silenciosa e uma compreensão responsiva de efeito retardado, na qual, cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos posteriores ou no comportamento do ouvinte. Os gêneros da complexa comunicação cultural,

na maioria dos casos, “foram concebidos para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado” (BAKHTIN, 2003, p.272).

No entanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva; seja qual for a forma que ela se dê, já que o falante não espera uma compreensão passiva, ele está já determinado a essa compreensão ativamente responsiva; isto é: espera uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, etc.

Não entramos nas arenas discursivas sem ter expectativas, sem criar uma imagem nossa e de nossos parceiros do diálogo; sempre haverá uma expectativa, no mínimo esperamos a alternância dos sujeitos do discurso, dos falantes, ou uma mera expressão facial, um determinado comportamento, etc. Quando o falante termina o seu enunciado, ele espera, ao passar a palavra ao outro, que seu coenunciador tome um lugar na compreensão ativamente responsiva. Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva, nele observa-se essa alternância dos sujeitos do discurso de modo mais simples e evidente, pois se alternam as enunciações dos parceiros do diálogo, o que Bakhtin (2003) denomina de réplicas.

As réplicas são interligadas e cada uma, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva. O diálogo é a forma mais simples e clássica de comunicação discursiva, a alternância dos sujeitos do discurso, dos falantes, que determina os limites do enunciado (BAKHTIN, 2003). Como dissemos anteriormente, mas voltamos a realçar, sempre se espera, como parceiro de um diálogo, a resposta do outro; anseia-se pela ativa compreensão responsiva, a qual pode assumir diferentes formas, geralmente valorativas, tais como uma resposta crítica, um conselho, um elogio, algum tipo de aprovação, um estímulo, até mesmo um insulto, etc. Junto a essa resposta, também se espera alguma entonação expressiva, que é um traço constitutivo do enunciado. Dialogar é ter um horizonte de expectativas. Quando falamos tudo o que temos a falar, o enunciado se envolve de conclusibilidade, em outras palavras: um falante fala tudo que quer dizer e possibilita uma resposta.

Bakhtin (2003, p.280) dá o exemplo pelo seguinte enunciado: *Que horas são?* Nessa pergunta há o traço de conclusibilidade, da qual necessitamos para que possamos respondê-lo, assim como todo enunciado. No diálogo cotidiano, aguardamos respostas. Ao falar,

geralmente se leva em conta o fundo da percepção do discurso ao destinatário, isto é, até que ponto ele está a par da situação; ou se leva em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos, as suas antipatias e simpatias, pois tudo isso determinará a ativa compreensão responsiva do enunciado que se lança ao parceiro do diálogo.

Para servir como catalizador das expectativas que se têm ao enunciar, para acentuar a ânsia que temos pela compreensão ativamente responsiva, trazemos parte do capital teórico de Patrick Charaudeau (2008), apresentada no texto intitulado *Uma problemática semiolinguística do estudo do discurso*.

Fundamentando a semiolinguística

Charaudeau (2008) aponta que as expectativas dependem do ponto de vista dos atores envolvidos no diálogo, isto é, há uma expectativa, que é múltipla. Assim, percebemos que o problema da comunicação não se situa nem no nível do que é dito explicitamente, nem no nível subjacente, ou seja, do sentido que circula na manifestação explícita, uma vez que há um sentido implícito subjacente ao que é dito explicitamente nos enunciados.

A finalidade do ato de linguagem, tanto para o sujeito enunciadador, quanto para o sujeito interpretante, não deve ser somente apreendida em sua configuração verbal, senão no jogo que um sujeito estabelece entre a própria configuração verbal e seu sentido explícito. Desse modo, esse jogo depende da relação dos protagonistas entre si e de sua relação com as circunstâncias de discurso que os reúnem” (CHARAUDEAU, 2008). Além disso, a expectativa é múltipla, porque o jogo é aberto e variável. O que nos importa aqui é postular que todo ato de linguagem é movido por uma força centrífuga que o obriga a se significar em uma intertextualidade, tal como um jogo de interpelações realizado entre signos na esfera de uma contextualização que transcende seu contexto explícito. Dessa forma, Charaudeau (2008) evidencia dois aspectos das condições de produção/interpretação do ato de linguagem: a) a relação que o sujeito enunciadador e o sujeito interpretante mantêm diante do propósito linguageiro e b) a relação que esses dois sujeitos mantêm, um diante do outro.

Para que entendamos esses aspectos, é importante que saibamos que as circunstâncias do discurso intervêm na partilha do saber dos protagonistas da linguagem – no que diz respeito a suas práticas sociais, na condição de sujeitos coletivos. O ambiente material não é pertinente por si mesmo, mas é pertinente pelo fato de que os interlocutores compartilham,

geralmente, o mesmo saber de mundo que os cerca, em relação aos seus propósitos linguageiros.

A situação extralinguística faz parte das circunstâncias de discurso e figura como um ambiente material transformado em palavra por meio dos filtros dos construtores de sentido, utilizados pelos atores da linguagem. Esses atores podem produzir hipóteses, conforme os ambientes semiotizados (que estão inseridos em um saber partilhado). Os atores da linguagem podem estar ligados por um contrato de comunicação, o qual faz com que compartilhem um ponto de vista semelhante. Assim, as circunstâncias de discurso comandam o ambiente material.

Nos contratos de comunicação, há o sujeito interpretante, que tem como função o interpretar, isto é, criar hipóteses sobre o sujeito enunciador, sobre seus pontos de vista em relação aos seus enunciados e também sobre seus pontos de vista em relação ao seu sujeito destinatário – esse seria o ideal. Charaudeau (2008) ainda destaca que toda interpretação é uma suposta intenção, uma suposta vontade. Para ele, não há circunstância linguageira em que o sujeito interpretante possa deixar de criar hipóteses – o ato de criar hipóteses faz com que o ato de linguagem seja um ato interenunciativo.

Quando definimos as circunstâncias de discurso, vimos que o ato de linguagem, como evento de produção ou de interpretação, depende dos saberes supostos que circulam entre os protagonistas da linguagem. Logo, podemos trabalhar essa perspectiva da seguinte maneira, como propõe Charaudeau (2008):

Tabela 1: EU e TU

- EU: o sujeito produtor do ato de linguagem
- TU: o sujeito interlocutor do ato de linguagem

Fonte: elaborado pelos autores.

No entanto, TU não será um mero receptor de mensagens, senão um sujeito que constrói uma interpretação em função do ponto de vista que tem sobre as circunstâncias de discurso, logo, sobre o EU. Mais uma vez realçamos que interpretar é instaurar um processo para averiguar as intenções do ato de linguagem. A seguir, elencamos outras operações promovidas pelo EU e TU:

Tabela 2: TU interpretante

- TU': TU-interpretante ≠ TU (TU-destinatário) ao qual se dirige o EU

Fonte: elaborado pelos autores.

O TU', conseqüentemente, pode fazer uma interpretação e refletir o EU com uma imagem (EU'), que pode ser diferente daquela que o EU acreditava ter. Nessas designações, podemos dizer que um EU se dirige a um TU-destinatário, que um EU deseja ser/estar adequado ao seu propósito linguageiro, o que Charaudeau (2008) chama de *aposta*, que está contida em cada ato de linguagem.

O autor evidencia que cada ato de linguagem não deve ser concebido como um ato de comunicação que resulta de uma simples produção de mensagens por meio de um *emissor* a um *receptor*. Há um jogo e uma aposta contida em cada ato de linguagem, por isso é preciso vê-lo como um encontro dialético, no qual há os processos de *Produção* e de *Interpretação*, que havíamos mencionado antes.

Tabela 3: Processos de produção e interpretação

- <i>Processo de produção</i> , criado por um EU e dirigido a um TU
- <i>Processo de interpretação</i> , criado por um TU', que constrói uma imagem do EU'

Fonte: elaborado pelos autores.

Por meio dessas conceitualizações, podemos perceber que o ato de linguagem é um ato interenunciativo entre possíveis quatro sujeitos e não apenas dois; lugar do imaginário de dois universos de discursos que não são idênticos. Porém, Charaudeau (2008) expande ainda mais as funções tanto do EU, quanto do TU, apresentando um TU destinatário (TU_d) e um TU interpretante (TU_i), sendo que o TU_d é o interlocutor fabricado pelo EU, como um destinatário ideal.

Tabela 4: TU destinatário e TU interpretante

- TU _d = TU destinatário
- TU _i = TU interpretante

Fonte: elaborado pelos autores.

Nesse caso o EU tem total domínio sobre o TU_d, uma vez que o coloca em uma posição na qual sua intenção de fala é transparente; e, por sua vez, o TU_i, ao contrário, age fora do ato de enunciação produzido pelo EU e está em uma situação de opacidade com a intencionalidade do EU, já que não é uma criação do EU.

Desse modo, se o TU_i está sempre presente em um ato de linguagem, não é no processo de produção. "Saia" não implica um TU_i, mas implica um TU_d que é instituído como "sujeito que deve executar uma ordem". O TU_d não pode fazer nada além disso. O TU_i, ao contrário, pode transgredir essa ordem não executando. Pode também obedecer: então, nesse caso, ele se identifica com o TU_d (CHARAUDEAU, 2008, p. 46).

O TUi pode ter por função retomar a imagem do TUD em seu ato interpretativo, o qual o EU apresentou. Quando faz isso, deve aceitar ou rechaçar a identificação, ou o estatuto concebido pelo EU. O TUi apresenta uma opacidade em relação ao EU, assim pode detectar uma imagem do TUD, que pode não corresponder à intencionalidade do EU (CHARAUDEAU, 2008).

Evidencia-se que o TUi possui uma maior margem de ação, uma certa liberdade em suas reações. Essa categorização é uma forma de visualizar as interpelações feitas pelos sujeitos, parceiros do diálogo, e avaliar sua tomada de decisão diante dos enunciados. Pois bem, falado do TUi e do TUD, podemos encerrar a sessão abordando o sujeito enunciador (EUE) e o sujeito comunicante (EUC).

Tabela 5: Sujeitos enunciador e comunicante

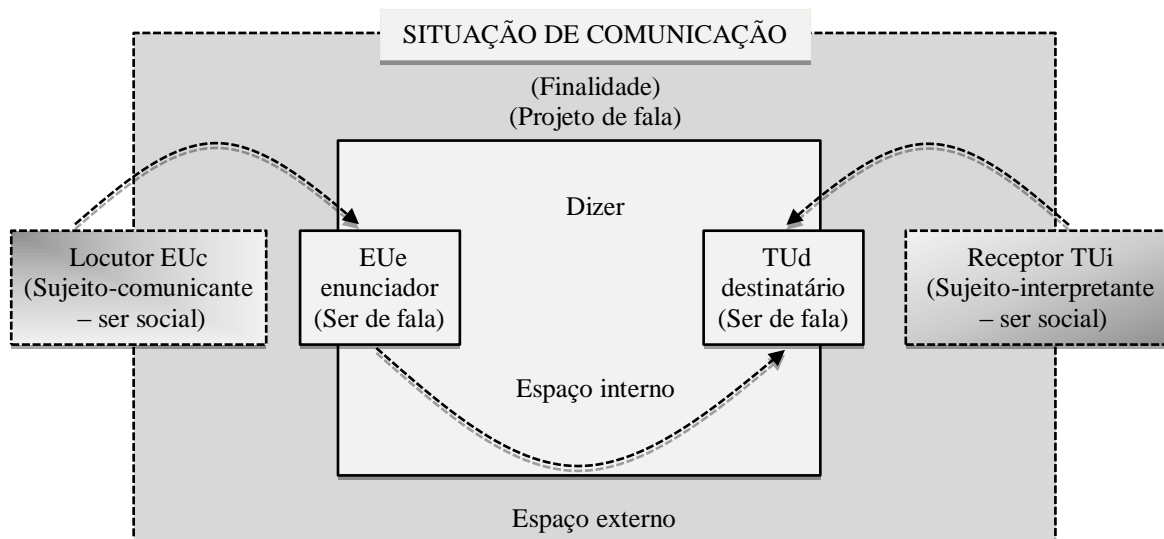
- EUE: sujeito enunciador
- EUC: sujeito comunicante

Fonte: elaborado pelos autores.

O EUE é uma imagem de enunciador construída pelo produtor da fala (EUC) e representa seu traço de intencionalidade. O EUE é, em certa medida, transparente em relação aos seus atos de linguagem. O EUC tende a organizar o seu ato de linguagem, colocando um EUE investido de autoridade, mas essa “atitude não terá êxito se o TUi não o levar a sério” (CHARAUDEAU, 2008, p.49). Entre o EUE e o EUC há uma relação de englobado e englobante, isto é, o EUE é apenas uma máscara usada por EUC. As próprias palavras de Charaudeau fazem mais efeito, assim, para concluir esse ponto. Abaixo, citamos o resumo sobre a conceitualização do EUC e do EUE:

O EUE (sujeito enunciador) é um sujeito de fala (como o TUD) realizado e instituído na fala. O EUE é responsável por um certo efeito de discurso produzido sobre o Interpretante. Porém, como esse *efeito de discurso* depende igualmente do que é o TUi, é o TUi que, em compensação, constrói (para si) uma certa imagem do EUE. Assim, o EUE é sempre uma imagem de fala que oculta em maior ou menor grau o EUC. O EUC (sujeito comunicante) é um sujeito agente (como o TUi), localizado na esfera externa do ato de linguagem, mas responsável por sua organização. O EUC é o iniciador responsável pelo ato de produção e é a relação EUC-EUE que produz um certo efeito pragmático sobre o Interpretante. (CHARAUDEAU, 2008, p. 51).

Para isso, Charaudeau (2008) apresenta dois circuitos do ato de linguagem: o primeiro seria o circuito de fala configurada, ou seja, o espaço interno, no qual se encontram o EUE e o TUD. O segundo seria o circuito externo à fala configurada, isto é, o espaço externo, onde estão o EUC e o TUi. O esquema proposto pelo autor faz com que tenhamos um panorama da função desses seres de fala:

Figura 1: O contrato de comunicação, segundo Charaudeau

Fonte: (Charaudeau, 2008, p.52), adaptado pelos autores.

Apresentados esses conceitos, que constroem a encenação do ato de linguagem, podemos constatar que ele é um encontro de dois processos, os quais envolvem quatro protagonistas, ligados por um duplo circuito, o primeiro relacionado ao espaço externo e outro ao espaço interno. Assim, somos conduzidos a perceber que os sujeitos se encontram por si próprios sobredeterminados pelas circunstâncias de fala que os ultrapassam, mas ainda estão dentro de um contrato de comunicação, o qual fornecerá um estatuto sociolinguageiro (o ritual) aos diferentes sujeitos da linguagem (CHARAUDEAU, 2008).

Análise do esquete *Encontro*

A análise que segue visa relacionar os pontos teóricos levantados na fundamentação com a transcrição do esquete *Encontro*, produzido pelo coletivo humorístico *Porta dos fundos*, o qual tem como roteirista o ator e produtor Fábio Porchat. Nossa intenção, neste trabalho, é evidenciar como as personagens se comportam na interação, empreendendo um diálogo entre os conceitos do Círculo de Bakhtin (FARACO 2009, PONZIO 2008, BAKHTIN 2003) e os conceitos de Patrick Charaudeau (2008).

Temos como *corpus* a transcrição do esquete *Encontro* em cuja encenação os protagonistas do discurso atuam:

Uma jovem mulher está caminhando na rua, ao mesmo tempo que fala ao celular, quando, de repente, encontra um amigo.

Apresentada a cenografia, segue o Quadro 1 com a transcrição/representação do diálogo cotidiano:

Tabela 6: transcrição do esquete *Encontro*

- [...] Sem banana, só granola. Bota o açá... Só um minutinho, Márcia. Rapidinho, só um minutinho... Cláudio!
 - Renata!
 - Querido!
 - Como você está?
 - Estou ótima e você?
 - Não estou bem, não.
 - Cara, maravilha! E Cintia? Como é que está Cintia?
 - A gente acabou de separar, mesmo.

- *Ela é ótima, né, linda! Vocês juntos são ótimos! Sabe que pensei nela esta semana.*
- *Estou pensando nela todo dia.*
- *E as crianças como é que estão?*
- *No caso, é o “crianço”, né? Meu filho Miguel.*
- *Como ele está? Fofo, aposto. Uma graça.*
- *Difícil, né? Está tentando entender a separação.*
- *Ai, que ótimo! Eles crescem rapidinho, né? Mas estou achando você super bem, cara, tá magro.*
- *Estou abatido, né, Renata.*
- *Ai, me passa essa dieta.*
- *Renata, eu não estou conseguindo comer nada.*
- *Tem encontrado o pessoal?*
- *Ah, hoje é o primeiro dia que eu saio de casa desde a separação, né.*
- *[Risos]*
- *Respirar um arzinho, né, porque o apartamento virou mofo e mágoa.*
- *Não encontrou ninguém?*
- *Não.*
- *Ai, meu Deus, só você! Vamos fazer o seguinte: me liga e a gente marca!*
- *Tá! Eu vou fazer o seguinte: eu vou melhorar, daí eu te ligo.*
- *Tá ótimo, querido! Então, tá! Oh, mas não some, hein.*
- *Não sumo, não.*
- *É pra marcar mesmo, hein.*
- *Então tá, mas me passa teu celular, que eu vejo se eu ligo essa semana.*
- *Não some!*
- *Eu só preciso do seu telefone.*
- *Tá, [...] mande um beijo pra Cintia.*
- *A gente separou mesmo, hein.*
- *Tá ótimo, linda ela, linda.*

Fonte: Porta dos Fundos (2012).

Não analisaremos aqui o diálogo como a grande metáfora proposta pelo Círculo de Bakhtin (FARACO, 2009b), senão a representação de um gênero primário do discurso: do diálogo face a face, do diálogo cotidiano, representação que apresenta uma dissonância em relação à compreensão responsiva.

Nesse texto, temos como parceiros do discurso Renata e Cláudio. Renata pede um momento de espera para a pessoa com quem estava conversando no celular, após isso aborda Cláudio e, assim, iniciam uma conversa. Ele responde à abordagem enunciando o nome de Renata, que na sequência enuncia um signo valorativo, *Querido*. Assim, ele faz a primeira pergunta: – *Como você está?*, à qual ela contesta: – *Estou ótima e você?*. Até esse momento temos um EUE (Renata) e um TUD (Cláudio) que trocam informações, apresentam enunciados plenos de conclusibilidade e um contrato de comunicação situado, com a alternância dos sujeitos do discurso e compreensão ativamente responsiva.

Todavia, vamos perceber algumas nuances na situação de comunicação dos parceiros, após Renata devolver a pergunta: – [...] *e você?*. Cláudio responde negativamente, deixando explícito seu estado de espírito: – *Não estou bem, não*. A partir desse momento da réplica, as

personagens Cláudio e Renata alternam os turnos, ela responde ao enunciado de Cláudio: – *Cara, maravilha!*, sem, entretanto, demonstrar interesse pelo seu estado emocional, ou levantar hipóteses explícitas sobre o que pode ter acontecido com Cláudio. Renata ignora isso e traz uma pergunta nova, buscando ou questionando informações externas àquela situação de comunicação, mostra interesse pelo espaço exterior, perguntando por uma pessoa que está fora da situação de comunicação: – *E Cintia? Como é que está Cintia?*.

Mais uma vez Cláudio responde, tendo uma compreensão ativamente responsiva imediata e insere uma nova informação: está separado de Cintia (Cintia é sua ex-mulher, informação deduzida, que não está explícita no texto: – *A gente acabou de separar, mesmo*. O signo *mesmo* parece realçar a informação, sugere uma estratégia de Cláudio, a qual pode produzir um efeito, uma vontade de escuta, transparecendo algo como “é sério, não estou brincando, gostaria que você soubesse disso”, esse signo evidencia sua aposta.

No entanto, Cintia não interpreta dessa forma e o diálogo toma o campo do imprevisível (CHARAUDEAU, 2008). Cláudio tem diante de si um TUi que não o leva a sério, a compreensão responsiva que ele espera é quebrada. E isso vai gerando o efeito cômico no produto cultural.

Renata (TUi), não acatando o papel esperado por *Cláudio* (EUc), dá seguimento ao diálogo, inserindo novas informações que fazem referência ao espaço externo: – *Ela é ótima, né, linda! Vocês juntos são ótimos! Sabe que pensei nela esta semana?*.

Cláudio mais uma vez volta à compreensão ativa responsiva e replica dentro do âmbito da pergunta feita a ele: – *Estou pensando nela todo dia*, o que sugere que ele não esqueceu Cintia e não está conformado com a separação. Assim, o diálogo vai se desenvolvendo. Cláudio está atuando no espaço interno do dizer, e Renata, embora seja sua parceira imediata no diálogo, atua, na maior parte do tempo, no espaço externo. Essa assimetria entre os espaços externo e interno da situação de comunicação mostra uma dissonância em relação à compreensão ativamente responsiva, produzindo o efeito de humor ao leitor/expectador e aumentando a angústia de Cláudio, como parceiro de discurso de Renata.

Renata como parceira de discurso de Cláudio vem atuando de modo padronizado, trazendo para o espaço interno do dizer elementos do espaço externo que são conhecidos por

ela; embora ela não tenha uma compreensão responsiva, conforme o esperado, sobre o estado de espírito de Cláudio, ela alimenta o diálogo, mantendo-o vivo por meio de perguntas, com as quais ela não tem uma atitude responsiva ativa explícita no diálogo, por exemplo: – *E as crianças como é que estão?*.

Como esperamos ao menos uma compreensão ativamente responsiva do outro ou uma ação baseada nessa compreensão, Cláudio responde, jogando com o signo, e estabelece como estratégia um jogo com a palavra “*crianço*”. Nesse emprego, o signo “criança” é atualizado na enunciação e mostra uma variabilidade e uma entonação valorativa. Esse signo verbal se apresenta em um contexto comunicativo concreto, na interação social, gerando uma expressão completa, um ato de – e permitido pelo – discurso que se realiza em um diálogo explícito: – *No caso, é o “crianço”, né? Meu filho Miguel*. Podemos agregar, nessa parte da análise, a distinção entre significação e tema (valoração)⁵: a significação é tudo aquilo que dentro da expressão se apresenta como caráter do reproduzível, do estável e sujeito a um processo de identificação; já o tema de uma enunciação é unitário.

A significação é o “aparato técnico” para realizar o tema e consiste em tudo aquilo que, na mensagem verbal, pode atribuir, por abstração, ao código linguístico, ao sistema unitário da língua. Também a distinção entre tema e significação subsiste evidentemente somente por abstração, no nível teórico, na análise. Na realidade linguística, tema e significação são inseparáveis e não existe entre eles nenhuma fronteira precisa de demarcação (PONZIO, 2008a, p. 91).

Nesse exemplo a palavra “*crianço*” recebe um caráter valorativo, o qual requer uma compreensão ativa, uma relação de interação dialógica, que presume o gênero da criança e sua relação familiar. *Crianço*, mesmo carregado de significância (dotado de sentido), não gera uma nova significação, tampouco um neologismo, mas, dentro do processo enunciativo e dialógico, mostra-se unitário, único e – talvez – irrepetível, porque é uma consequência da relação com essa interação comunicativa especial. A palavra *crianço* é um signo vivo, uma vez que, na enunciação, reveste-se de um sentido atual⁶, pois foi empregado concretamente em uma situação específica (PONZIO, 2008a). Assim, *crianço* está em um contexto de vida que compreende a porção de mundo que entra na visão dos falantes, como Ponzio (2008a, p.94) aponta, quando remete que “as condições reais de vida que produzem uma valoração comum: a posição que se ocupa nas relações familiares, ofício, pertencimento a um grupo social e a um tempo determinado”.

⁵ Valoração é o que individualiza o signo, torna-o concreto e o especifica.

⁶ Na realidade, existem somente “sentidos atuais” (PONZIO, 2008a, p.92).

Se o coenunciador ou TUI, Renata, estivesse correspondendo, segundo as expectativas de *Cláudio*, ao discurso, poderia compreendê-lo como um chiste, uma tentativa de criar um vínculo por meio do humor, pois o enunciador se vale das funções fática e poética da linguagem para manter a comunicação. Nessa cena, há uma compreensão responsiva estabelecida por parte dos interactantes.

Renata entra nesse momento no espaço interno do dizer e tem uma atitude responsiva simétrica: – *Como ele está? Fofo, aposto. Uma graça.* Mas é uma pergunta retórica, descompromissada com a resposta de *Cláudio*, que, mais uma vez, retoma a imagem da separação: – *Difícil, né? Está tentando entender a separação.*

Renata, como TUD, troca os turnos da fala com *Cláudio*, todavia, como TUI, rechaça o enunciado negativo: – *Ai, que ótimo,* e lança no espaço do dizer uma cena validada universalmente: – *Eles crescem rapidinho, né?* As crianças crescem rápido, isso é factual, mas é apenas uma estratégia para manter o diálogo, uma afirmação de caráter universal, logo após isso, numa atitude responsiva, ela joga, aposta num elogio: – *Mas estou achando você super bem, cara, tá magro.* Renata joga com os enunciados que carregam a valorização dos padrões de beleza impostos pela mídia, no entanto, *Cláudio* demonstra que sua aparência não é fruto de cuidados, senão do mal momento que o aflige: – *Estou abatido, né, Renata.*

Para *Renata*, esse enunciado não gera impacto ou comoção; ignorando-o, ela continua sua estratégia de interação positiva: – *Ai, me passa essa dieta.* *Cláudio*, como não tem o que compartilhar em termos de dieta, fala a verdade: – *Renata, eu não estou conseguindo comer nada,* pois em função da separação, perdeu o apetite, a fome de viver, pelo menos essa é a imagem que ele constrói como EUc. Como uma TUI que rechaça o estado de espírito de *Cláudio*, mais uma vez *Renata* alimenta o espaço do dizer com enunciados que remetem ao espaço exterior: – *Tem encontrado o pessoal?.*

Renato, tentando elucidar seu estado volitivo, responde: – *Ah, hoje é o primeiro dia que eu saio de casa desde a separação, né.* *Renata* apenas ri (como se o enunciado merecesse ou disparasse o riso) e continua a escutar a lamentação de *Cláudio*: – *Respirar um arzinho, né, porque o apartamento virou mofo e mágoa.* Ela interpreta esse enunciado como um simples *não*, sem criar hipóteses explícitas, sem se compadecer com o seu parceiro de discurso, apenas enuncia: – *Não encontrou ninguém?.* *Cláudio* contesta com – *Não*, e isso faz com que *Renata* tenha uma falsa atitude responsiva, que, na verdade, é uma forma de encerrar o

diálogo e voltar para sua conversa anterior: – *Ai meu Deus, só você! Vamos fazer o seguinte: me liga e a gente marca!*. Cláudio concorda, como um TUD que não tem como desviar da imposição transparente de EUc e faz uma pequena ressalva para não aceitar seu convite de imediato: – *Tá! Eu vou fazer o seguinte: eu vou melhorar, daí eu te ligo*. Renata, para finalizar o diálogo, reforça o convite: – *Tá ótimo, querido! Então tá! Oh, mas não some, hein*.

Concordando e fazendo adesão à iniciativa de Renata, Cláudio diz: – *Não sumo, não*. Como não tem o telefone de Renata, faz um pedido: – *Eu só preciso do seu telefone*. Porém, como Renata não está interessada em dar continuidade ao diálogo (nesse momento), ela mais uma vez rechaça o pedido de Cláudio e ainda demanda a ele uma saudação a sua ex-mulher: – *Tá, [...] mande um beijo pra Cintia*, como um sinal de gentileza, de cordialidade, de amabilidade, diante da qual Cláudio tenta, por fim, deixar claro que já não está mais em uma relação conjugal com Cintia, sua ex-mulher: – *A gente separou mesmo, hein*. Encerrando a encenação, Renata se despede com um elogio a Cintia: – *Tá ótimo, linda ela, linda*, o que enfatiza que ela não teve uma compreensão ativamente responsiva diante dos enunciados de Cláudio, conforme ele esperava, voltando a passar a receita para a pessoa com quem estava ao telefone.

Podemos levantar, ainda, que Cláudio quebra o contrato de comunicação de um encontro casual, evidenciando um comportamento cultural, segundo o qual não se fala do seu estado de espírito, caso ele seja negativo. Nesses encontros rápidos, os sujeitos de discurso fazem apenas breves menções sobre sua pessoa, sua família; não é permitido, culturalmente, dizer que não se está bem nesses encontros. A imagem que Renata constrói ao público é a de uma pessoa descomprometida com a situação de Cláudio, porém ela apenas cumpre à risca o contrato de comunicação, não deixando o contrato se direcionar para o lado da negatividade – mesmo que o faça –, o que seria uma força centrífuga ao gênero primário do encontro casual, sem grandes pretensões de se estender o assunto. Ela segue o protocolo social, o rito social de elogiar, perguntar sobre os familiares, não permitindo a quebra da situação de comunicação. Essa é sua compreensão ativamente responsiva, mesmo parecendo vazia de sentido, que gera um efeito de humor e de estranhamento para o leitor/expectador.

Considerações finais

Não é porque a compreensão ativamente responsiva não seja conforme nossas expectativas, que ela deixe de existir, ela pode ter diversas gradações. Mesmo que se interaja

com um destinatário que pareça passivo, há uma atitude responsiva. Criamos imagens de nós e dos outros com as quais jogamos e apostamos por meio dos atos de linguagem constantemente. No entanto, não é raro termos a sensação que os diálogos são uma coleção de monólogos, uma vez que as pessoas falam umas para as outras, mas não umas com as outras. A comunicação, muitas vezes, trata de uma coordenação mecânica de distanciamento e de indiferença, não uma partilha, como foi ilustrado pela nosso *corpus* de análise.

Talvez nossa sociedade, apesar de estar imersa em informações, esteja de alguma forma omissa, desinteressada ou desabilitada a ter diálogos com laços mais significativos, menos frouxos do que esse que foi representado no produto cultural *Encontro*. Talvez estejamos correndo um perigo social, não em termos de violência física, senão psicológica e simbólica, pois estamos perdendo a nossa capacidade de interagir socialmente.

Fazer dialogar dois teóricos como Bakhtin e Charaudeau não é uma tarefa fácil. Sabemos a importância de ambos os quadros teóricos propostos pelos autores. Mas, seguidamente, vemos que muitos linguistas trabalham com eles de forma isolada, desconsiderando a hipótese de uni-los em suas análises.

Esse artigo foi uma tentativa de realizar esse encontro, que, por sua vez, pareceu-nos produtivo e capaz de realizar análises profundas em relação ao ato interenunciativo. O dialogismo e a semiolinguística são campos que, unidos, podem resultar em grandes produções teóricas, uma vez que podem analisar situações complexas de comunicação.

Referências

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

CHARAUDEAU, P. Uma problemática semiolinguística do estudo do discurso. In: _____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

ENCONTRO. *Porta dos fundos*. Roteiro: Fábio Porchat. 2012. 2'13". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BxlfjHl9XUE&vl=pt>>. Acesso em: 5 fev. de 2018.

FARACO, C. A. O círculo de Bakhtin. In: _____. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.

_____. Criação ideológica e dialogismo. In: _____. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b.

PONZIO, A. Signo e sentido em Bakhtin. In: _____. *A revolução bakhtiniana: o*

pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. Signo e ideologia. In: _____. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2008b.

“SOU SURDA, MAS...”: CONSTRUÇÃO DISCURSIVA E INSCRIÇÃO DO SUJEITO SURDO NA ESCRITA DE SI

Miriam Ramos dos Santos¹
Sandro Braga²

RESUMO: Neste artigo, analisamos a inscrição e a construção discursiva do sujeito surdo na escrita autobiográfica em língua portuguesa, tendo como *corpus* a obra *A verdadeira beleza: uma história de superação*, de Vanessa Vidal. A análise pauta-se pela vertente teórica da Análise do Discurso, sobretudo pelos postulados de Pêcheux e Orlandi, além de estabelecer diálogos com o aporte teórico dos Estudos Culturais, a partir de Hall, e dos Estudos Surdos, discutidos por Quadros, Perlin e Stumpf.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Sujeito; Escrita autobiográfica; Identidade surda; Mulher surda.

ABSTRACT: In this article, we analyze the inscription and the discursive construction of the deaf subject in the autobiographical writing in portuguese language, having as *corpus* the work *A verdadeira beleza: uma história de superação*, of Vanessa Vidal. The analysis is based on the theoretical aspect of Discourse Analysis, mainly by the postulates of Pêcheux and Orlandi, besides establishing dialogues with the theoretical contribution of Cultural Studies, from Hall, and Deaf Studies, discussed by Quadros, Perlin and Stumpf.

KEYWORDS: Discourse; Subject; Autobiographical writing; Deaf identity; Deaf woman.

Introdução

Em tempos de *reality show*, o voyeurismo sobre a história alheia incita (e excita) leitores, autores e editoras a tornar público desde os mais íntimos segredos a trivialidades da vida cotidiana, narrando-os e descrevendo em minúcias as vivências alheias. Dessa forma, com notório sucesso de vendas nas últimas décadas, os livros biográficos e, sobretudo, autobiográficos atraem por sua tendência a apresentar histórias de sucesso, de superação de limites diante de alçozes da vida. Quanto mais famosa, polêmica, bem sucedida ou diferente for a pessoa cuja vida é narrada, maior a possibilidade de a obra vir a se tornar um *best seller*. O ser narrado vira protagonista ou antagonista, amado ou odiado, mas, sobretudo um modelo do que se deve ou não seguir, tendo em vista os êxitos e fracassos (se expostos) por e sobre ele narrados.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis/SC. Docente do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus XXI, Ipiáú/BA. E-mail: mramosletras@yahoo.com.br.

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Docente do Departamento de Língua e Literatura Vernácula e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis/SC. E-mail: sandrocombraga@gmail.com.

Nesse contexto, observamos que, desde o início do século XXI, no Brasil, têm surgido vários livros autobiográficos de sujeitos surdos. Entre eles, destacamos o *corpus* objeto deste trabalho: a obra *A verdadeira beleza*, de Vanessa Vidal (2011 [2009]), cuja autora é conhecida no cenário nacional por ter sido eleita miss Ceará 2008 e vice miss Brasil 2008, uma jovem modelo surda, participante da liderança surda no país. A partir dessa obra e considerando o fato de a autora escrever sobre si em língua portuguesa – mesmo sendo ubente da libras –, para divulgar suas vivências, dificuldades e vitórias, em especial, por se tratar de uma mulher surda, indagamos: *Se e como* escrever autobiografias pode implicar em um gesto de inscrição em filiações discursivas do sujeito surdo, constituindo uma construção discursiva identitária?

Norteados por essa questão, propomo-nos, neste artigo, a analisar a escrita autobiográfica, em língua portuguesa, de um sujeito surdo enquanto prática discursiva, a fim de identificar possíveis marcas de inscrição desse sujeito que alçam a constituição de identidade(s) surda(s). Para isso, em primeiro lugar, averiguamos a escrita autobiográfica como prática discursiva, considerando elementos da Análise de Discurso (AD) no âmbito das proposições pecheutianas, como: sujeito, autoria, formações imaginárias e formações discursivas. Na sequência, buscamos verificar a inscrição do sujeito surdo em textos autobiográficos escritos em língua portuguesa, tendo em vista a relação língua, identidade e escrita, a partir da AD – Pêcheux (1990, 1997) e Orlandi (1996, 1998, 2001, 2005) – dos Estudos Culturais – Hall (2004, 2011) – e dos Estudos Surdos – Quadros (2006); Campos e Stumpf (2012) e Perlin (2013). Por fim, analisamos a construção discursiva do surdo na obra autobiográfica *A verdadeira beleza* (2011 [2009]), de Vanessa Vidal, considerando as imagens de si, do outro e do referente no texto como possíveis desencadeadores de posicionamentos do sujeito em formações discursivas, a partir de enunciados do tipo “Sou surda, *mas...*” presente no *corpus*.

A inscrição do sujeito surdo na escrita autobiográfica: autoria, formações imaginárias e posições discursivas

Segundo Lejeune (2014), por definição de autobiografia temos: “[...] narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade.” (p. 16). Para ele, nesse conceito estão presentes quatro categorias: i) forma de linguagem, ou seja, se é um texto em narrativa ou em prosa; ii) o assunto a ser tratado, isto é, a história sobre a vida individual e sobre uma personalidade; iii) a situação do autor – identidade dele e do narrador; iv) a posição

do narrador – a qual pode ser pensada em relação à identidade do narrador e à do protagonista da história, bem como a “perspectiva retrospectiva da narrativa” (p. 17). Assim, o autor considera que um texto, para ser considerado autobiográfico, deve preencher todas as condições expostas em cada categoria apresentada – ainda que parcialmente, no tangente a certas categorias – bem como deve ser constituído principalmente pela narrativa, não desprezando, nessa visão, a relevância do discurso para a narração autobiográfica, assim como a perspectiva e a retrospectiva. (LEJEUNE, 2014).

Por fim, Lejeune alerta que “Para que haja autobiografia (e, numa perspectiva mais geral, literatura íntima), é preciso que haja relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem.” (2014, p. 18). A autobiografia, assim, é elaborada a partir do eu, ou, nas palavras de Stendhal retomadas por Lejeune (2014, p. 19), “Do eu misturado comigo, fazes a recidiva”.

Dosse (2009), ao discorrer sobre aspectos da biografia, um gênero considerado similar à autobiografia, excetuando-se certas peculiaridades dado as autorias distintas e suas implicaturas, argumenta que “A biografia pode ser um elemento privilegiado na reconstrução de uma época, com seus sonhos e angústias.” (2009, p. 11). Ele prossegue com a sustentação de que “No século XIX, Dilthey dizia exatamente isso, considerando a biografia um meio privilegiado de chegar ao universal. Para ele, ‘a história universal é a biografia, diríamos até a autobiografia da humanidade’.” (DOSSE, 2009, p. 11).

Especificamente, acerca da publicação de autobiografias de surdos, no Brasil, até o início do século XXI, apenas se tinha conhecimento de obras autobiográficas estrangeiras dessa natureza, como os *best sellers*: *A história de minha vida* (2003), publicado pela primeira vez em 1903, de Helen Keller, uma renomada surdo-cega americana; e a obra, publicada primeiramente em 1994, intitulada *O vôo da gaivota* (2000), de Emanuelle Laborit, uma surda francesa.

Alavancados pelas lutas e conquistas da comunidade surda brasileira (como a promulgação da lei 10.436/02), os livros de narrativas autobiográficas de autoria de surdos brasileiros – sobretudo escritoras surdas – já somam, até então, mais de 10 obras. Entre esses livros, encontramos a obra *A verdadeira beleza*, de Vanessa Vidal (2011 [2009]), escolhida como nosso *corpus* analítico por ter alcançado certa repercussão na mídia televisiva e impressa.

As narrativas de si escritas por surdos, segundo Felipe Mianes, Janete Inês Müller e Rita Simone Silveira Furtado (2011), “[...] trazem importantes elementos de análise sobre os processos de representação, produção e circulação das identidades surdas e de seus diversos

marcadores culturais [...]” (p. 57). Isso porque essas narrativas evocam rastros da memória, de modo que o sujeito que (se) narra revive certas experiências, (re)interpretando-as. Observamos que esse gesto de interpretar o vivido consiste em um gesto novo de significá-lo para inscrevê-lo em sua escrita.

Ao escreverem sobre si, ressaltam Mianes, Müller e Furtado (2011), “[...] também os narradores compartilham sua identidade através de uma continuidade temporal, constituindo-se no tempo de vida presente, tendo em vista a sua inserção no interior de uma trama discursiva.” (p. 57). Além disso, devido a filiações ideológicas dos autores dessas produções culturais, a circulação e leitura dessas obras tendem a favorecer “[...] a constituição de alguns comportamentos ou posicionamentos a que todos os surdos devem aderir, como, [...] em relação à valorização das línguas de sinais.” (p. 69).

A literatura, dessa forma, também se constitui em espaço utilizado por escritores surdos, principalmente com a finalidade de demonstrar sua vinculação às identidades surdas e a um posicionamento político de resistência a processos de normatização, reivindicando a diferença através de marcadores culturais da(s) cultura(s) surda(s). Diante disso, é possível encontrar, nas obras produzidas por surdos, organizadas em diferentes gêneros textuais, várias recorrências e algumas particularidades no que diz respeito ao relato de suas experiências. (MIANES; MÜLLER; FURTADO, 2011, p. 57).

Nesse ponto, lembramos que, no contexto brasileiro, nem todo sujeito surdo escritor de autobiografia filia-se a posições em formações discursivas voltadas para os ideais da comunidade surda. Um dos exemplos disso é a autobiografia *Crônicas da Surdez* (2013) de Paula Pfeifer, em que o sujeito surdo defende a ideia da surdez como doença e o uso do implante coclear como a cura, uma solução para o que considera como problema.

Vale ressaltar que muitas narrativas autobiográficas foram escritas por surdos ubentes da libras, os quais, em sua maioria, posicionam-se como defensores do uso da libras entre os surdos, de cultura e identidades surdas e das causas surdas em geral. Entretanto, merecedor de nota é o fato de os textos citados terem sido escritos em português.

Para Mianes, Müller e Furtado (2011), mesmo essa escolha por uma língua de modalidade oral auditiva distinta da libras, que é visual-espacial, se configurando como uma aparente contradição, tal fato está atrelado a uma necessidade de circulação da obra para além das comunidades surdas. De modo que, os autores afirmam: “Pressupomos, assim, que a escrita em português transcende a função expressiva e estética da literatura, pois em jogo também estão questões políticas e de constituição de significados.” (p. 59).

Para Karnopp (2014), o surdo submete-se a escrever em português devido ao fato de que a escrita (em certas línguas, que representam capitais culturais de culturas dominantes) mantém certo vínculo com o poder, com *status* social, com valores e atitudes:

O ponto de partida é um entendimento da natureza da escrita como um ato político, social, mental e linguístico. Considero a escrita como uma prática social, em relações sociais de uma determinada comunidade, cada uma com suas próprias e complexas práticas convencionais e ideológicas em que o indivíduo precisa encontrar uma identidade como escritor em que ele se sinta confiante e confortável com a mesma. (p. 53).

Karnopp (2014) salienta que por meio da escrita, identifica-se o escritor, isto é, “Escrever constrói identidade para escritores.” (p. 58). É também por intermédio dela que “[...] escritores estão interligados com outros e com as questões de quem escreve sobre o que e para quem, para que, por que e como.” (p. 58). Nesta relação entre o escritor e sua identidade, interessa investigar: “Como o escritor [...] procurou representar-se no texto e os conflitos em relação às ideias e as restrições impostas pelas convenções gramaticais.” (KARNOPP, 2014, p. 58); e, no caso, dos sujeitos surdos ubentes da libras: “Como procurou traduzir suas ideias em outra língua e os conflitos enfrentados durante esse processo.” (p. 58).

Há muitas outras questões envolvendo a escrita em língua portuguesa por surdos ubente da libras, por exemplo, no caso de obras publicadas com esse perfil, a questão da revisão e edição destes textos por ouvintes, suas implicações etc. Neste trabalho, porém, restringimos nossa investigação à existência de um vínculo entre escrita, identidade e língua, o que indica ser crucial para analisarmos a inscrição do sujeito na escrita autobiográfica e a construção discursiva desse sujeito inscrito no texto escrito. Assim, cabe investigarmos, sob as considerações de nosso campo teórico, a AD, a relação entre língua e identidade, sujeito e autoria, bem como o atravessamento de posições ideológicas nessas relações.

Sobre a relação entre língua e identidade, para Orlandi (1998), esse vínculo é comumente relacionado à identidade linguística, ou seja, à junção entre identidade e nacionalidade, cultura – por exemplo, no nosso caso, identidades surdas, cultura surda e o uso da libras –, ou “pertencimento a um Estado”. Para analisar essa relação, a autora propõe quatro reflexões, que retomamos a seguir:

A primeira delas é que “a identidade é um movimento na história” (ORLANDI, 1998, p. 204), ou seja, ela não é estática e categórica, não é homogênea e está em transformação. O que existe é uma ilusão de identidade fixa, a qual faz parte de um imaginário que, por um lado “[...] nos garante uma unidade necessária nos processos identitários, por outro lado, é ponto de ancoragem de preconceitos e de processos de exclusão.” (ORLANDI, 1998, p. 204), de modo

que a ideia de identidade constitui-se a partir de uma relação entre unidade e dispersão. Nas palavras da autora, “É preciso que haja uma unidade do sujeito, para que, no movimento de sua identidade, ele se desloque nas distintas posições [...]” (ORLANDI, 1998, p. 204). Esse movimento da identidade, pautado na articulação entre unidade e dispersão, ocorre como “[...] um percurso na história, com suas determinações e seus deslocamentos.” (ORLANDI, 1998, p. 205), de modo que nele não se deve considerar “[...] a injunção a ser-se o mesmo na relação com o Outro que, por sua vez, nos identifica.” (p. 205).

A segunda reflexão, proposta por Orlandi (1998, p. 204), diz respeito ao fato de que “ao significar, o sujeito se significa”, isso porque “Sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação.” (p. 205). Dessa forma, são os mesmos mecanismos que regem a produção de sujeitos e de sentidos, e esses mecanismos de produção, “[...] implicam, por sua vez uma relação da língua (sistema capaz de equívoco) com a história, funcionando ideologicamente (relação necessária do simbólico com o imaginário).” (p. 205).

O terceiro ponto de discussão da autora parte de que “Identidade não se aprende, isto é, não resulta de processos de aprendizagem, mas se refere, isso sim, a posições que se constituem em processo de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia.” (ORLANDI, 1998, p. 204). Tanto os sentidos quanto os sujeitos são resultados de filiações em redes, de posições em distintas formações discursivas, formações essas definidas por Michel Pêcheux (1997, p. 160) como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, [...], determina o que pode e deve ser dito.”

Por fim, Orlandi (1998, p. 204) propõe a última reflexão acerca da relação entre língua e identidade: “Todo processo de significação é constituído por uma ‘mexida’(deslize) em redes de filiações históricas (M. Pêcheux, 1983), sendo, desse modo, ao mesmo tempo, repetição e deslocamento.”

No âmbito da Análise do Discurso, em se tratando da inscrição do sujeito na escrita autobiográfica, além da relação entre língua e identidade, um ponto crucial deve ser colocado quando pensamos nessa escrita, no sujeito que escreve e no texto produzido: trata-se da questão da autoria.

A noção de autoria é formulada por Michel Foucault (1996 [1970]) “[...] como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem das suas significações, como lastro da sua coerência.” (p. 26), sendo o autor responsabilizado pelo seu dizer. Orlandi (2001), parte dessa noção e a reformula, considerando a predominância da noção de ideologia, constitutiva da Análise do Discurso orientada pela perspectiva de Michel Pêcheux.

Para Orlandi (2001), “O autor é, pois, o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido.” (p. 79). O autor deve ser visto como “[...] posição que inscreve o dizer na memória e o interpreta e que, por isso mesmo, produz deslocamentos, transferências, ‘outros’ sentidos, no trabalho contínuo do equívoco.” (ORLANDI, 1998, p. 211). E, por remeter a uma posição discursiva, resultante da interpelação do indivíduo afetado pela ideologia, a noção de autor é uma função – função-autor – dessa noção de sujeito, com responsabilidades específicas. (ORLANDI, 1996).

A função-autor, ressalta Orlandi (2001), está submetida a um rígido controle social sobre a linguagem. Há uma cobrança para que o autor seja a origem e fonte do seu discurso, uma pressão pela padronização e institucionalização do dizer. Como consequência, essa função exerceria um maior *apagamento* do sujeito na AD, o qual, tomado de forma inconsciente e ideológica, está submetido à ilusão de ser a origem do dizer, do discurso, e à ilusão da formulação do enunciado, do dizer do sujeito só poder ser de uma forma e não de outra. As referidas ilusões do sujeito são denominadas por Pêcheux (1997) como esquecimentos nº 1 e nº 2.

Ao mesmo tempo em que o autor está sujeito à exterioridade (aos controles e cobranças), ele também está suscetível à interioridade, visto que é na sua inscrição na materialidade discursiva, por exemplo, no texto escrito, em práticas de escrita, que ele pode construir certa identidade como autor. Assim, “[...] ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica.” (ORLANDI, 2001, 79).

Em outro trabalho, Orlandi salienta que “[...] a autoria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação.” (1996, 75). Uma condição para que o sujeito se constitua como autor é que sua produção seja interpretável, para que ele historicize seu dizer, inscreva sua formulação no interdiscurso. É por se representar no lugar de autor, ou seja, assumir a posição-autor, que o sujeito produz um “evento interpretativo”. Ao mesmo tempo em que determina, a posição-autor também é determinada pela interpretação, de modo que “O autor se produz pela possibilidade de um gesto de interpretação que lhe corresponde e que vem ‘de fora’.” (ORLANDI, 1996, p. 74-75). A relação com o Outro (o interdiscurso) e o outro (interlocutor) estabelece um lugar de interpretação que constitui a posição-autor, configurando a determinação ideológica da autoria.

A partir dessas noções teóricas expostas, entendemos que a função-autor é perpassada por formações imaginárias, pois ao escrever, o sujeito, pelo mecanismo de antecipação constitutivo das formações imaginárias, projeta imaginariamente o Outro (o interdiscurso, as

condições de produção) e, também o outro, isto é, o sujeito-leitor – interlocutor ou “leitor virtual” (ORLANDI, 2001) –, de modo a formular imaginariamente interpretações possíveis ao texto cuja autoria lhe será imputada.

Essas formações imaginárias são definidas por Pêcheux (1990) como parte das condições de produção do discurso. Para ele, em todo processo discursivo supõe-se haver formações imaginárias, cuja função é designar uma rede de imagens: as imagens que destinador (A) e destinatário (B) atribuem a si e ao outro, as imagens que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro, de modo que A antecipa o modo como B atribuirá sentido ao seu discurso e B antecipa o modo como A proferirá o discurso. Tais formações imaginárias constituem regras de projeção capazes de “[...] estabelecer relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações).” (PÊCHEUX, 1990, p. 82).

Podemos notar que essas redes de projeção imaginárias afetam não apenas as imagens que o sujeito-autor faz do outro (IA(B)) e de como o outro poderá interpretar o texto lido (IA(IB(R))), mas também afetam a imagem do próprio autor sobre si mesmo (IA(A)), de como o outro, supostamente, o “vê” (IA(IB(A))), e a imagem do autor sobre o texto, ou assunto tratado nele (IA(R)).

Quando focamos nessas redes de projeção das formações imaginárias para investigar os textos autobiográficos, a força das imagens sobre si, sobre o outro e sobre o referente poderão interferir em posições discursivas assumidas pelo sujeito-autor na narrativa. No nosso *corpus*, por exemplo, temos o sujeito que se narra, conta sua história, trata-se do seu olhar sobre si como um sujeito que sendo surdo, mulher e belo conseguiu alcançar certo destaque social.

Assim, para analisarmos a inscrição desse sujeito na escrita autobiográfica a fim de entendermos essa construção discursiva identitária, importa investigar como se constitui a imagem desse sujeito sobre si, sobre o que imagina ser, e as imagens que projeta sobre as imagens do outro sobre ele, enquanto sujeito surdo.

Construção discursiva do surdo em *A verdadeira Beleza* de Vanessa Vidal

No livro, *A verdadeira Beleza* (2011 [2009]), *corpus* deste trabalho, a imagem de Vanessa Vidal confunde-se com a de sua profissão, de modelo, talvez em uma perspectiva mais ampla, ou seja, modelo como sinônimo de uma referência para a comunidade surda e para outras pessoas em geral. A autora seria então uma modelo surda em dois aspectos: no literal – pela profissão, pela beleza física - e no figurado – como referência de uma pessoa

surda com “uma história de superação”, uma militante das causas surdas com destaque na mídia. Sua imagem seria de um modelo a seguir, uma fonte de inspiração para surdos e, entre os ouvintes, um modelo-representante dos surdos, em uma tentativa de buscar narrar/descrever como é ser surdo sob um matiz diferente da caracterizada pelo discurso da surdez como deficiência.

Nesse âmbito, podemos considerar que o sujeito seria modelo no sentido de encarnar, ou melhor, assujeitar-se aos ideais identitários acerca do surdo defendidos pela comunidade surda e por teóricos dos Estudos Surdos. Contudo, entendemos que esse assujeitamento aos ideais da comunidade surda não ocorreria mecanicamente e nem de forma homogênea, como se o sujeito seguisse um comando. Pela própria condição do funcionamento inconsciente da ideologia do/no sujeito, o não domínio pelo seu próprio dizer e a não transparência da linguagem, mesmo tentando defender uma causa, ao dizer algo para ter sentido x e não y sempre poderá haver deslizes de/nos sentidos e em posicionamentos em outras filiações discursivas, nem sempre previstas, ou aceitas, na defesa pela causa surda posta pela comunidade.

No que tange a concepções de língua, identidade e cultura surdas, partimos, primeiramente, da perspectiva de identidade exposta por Stuart Hall (2004; 2011). Segundo Hall (2004), essa noção abarca a construção dos sujeitos na história, entre eles o sujeito pós-moderno, o qual se configura pela sua fragmentação, por adotar identidades múltiplas – por exemplo, os surdos não são apenas surdos, usuários ou não de língua de sinais, eles também podem ser, como Vanessa Vidal: mulher, jovem, modelo profissional, nordestina, etc. Hall (2011) considera ser a identidade pautada na diferença, de modo que, para ele, as identidades existem e são constituídas a partir do outro, das diferenças entre o eu e o outro.

Isto é, as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora “sabendo” (aqui, a linguagem da filosofia da consciência acaba por nos trair), sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma “falta”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que nelas são investidos. (HALL, 2011, p. 112).

No caso das denominadas identidades surdas, defendidas por autores dos Estudos Surdos como Perlin (2013) e Strobel (2009), o próprio adjetivo *surda* atribuído à identidade já remete a, por contraposição, uma ou mais identidade (s) ouvinte (s), isto é, a um outro. O que seria uma identidade surda? Aquela que não é ouvinte, e vice-versa, tanto que o termo identidade ouvintista é comumente utilizado em referência a identidades não-surdas.

Entre os citados autores dos Estudos Surdos, parece haver um consenso acerca de que as identidades surdas são caracterizadas pelas experiências visuais e pela língua de sinais. “Pertencer à cultura surda implica dominar, em maior ou menor grau, a língua de sinais que caracteriza o grupo ao qual aquele surdo se integra.” (CAMPOS; STUMPF, 2012, p. 177). Culturas e identidades surdas “[...] são multifacetadas, mas apresentam características que são específicas em relação às experiências surdas, elas são visuais, elas traduzem-se de forma visual, traduzem-se por meio da língua de sinais.” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 14). Perlin (2013) e Strobel (2009) acrescentam que essas identidades são fortalecidas no encontro do surdo com os outros sujeitos surdos, com a comunidade surda.

No *corpus*, a autora, na maior parte da obra, posiciona-se dentro de uma formação discursiva que se constitui favorável a essas ideias sobre língua de sinais e identidade surda, definindo-se como militante e seguidora desse ideário. Vidal (2011) inclusive aconselha outras pessoas à adesão a essas propostas:

Defendo que se deve assegurar à criança surda a aprendizagem prioritária da língua de sinais, mais a língua oficial do país em que reside; no nosso caso, o português. (p. 137).

Quando aprendi a LIBRAS, descobri um novo mundo, passei a entender coisas simples. Sentimentos como amor, felicidade e tristeza já não foram apenas palavras, ganharam vida e significado dentro de mim. Senti a vida fluir de forma mais prazerosa. O contato com a LIBRAS foi a chave para o meu desenvolvimento, o caminho para a construção da minha identidade surda. (p. 126).

Já com a LIBRAS é diferente, as ideias fluem, as opiniões são claras, coesas, precisas. LIBRAS é a ponte. LIBRAS é a nossa língua. (p. 127).

Não privemos as crianças surdas do contato frequente com a comunicação surda, sua cultura e identidade. Neste caminho existe a segurança para um desenvolvimento futuro. (p. 127).

Contudo, essa posição nem sempre é uma constante na obra em análise, como podemos verificar em três dos enunciados presentes no livro marcados pela adversativa *mas*, mais precisamente na repetição “Sou surda, *mas...*”:

- (1) Pensava com meus botões: ‘Sou uma pessoa *surda* e simples, e enfrento muitas dificuldades’. *Mas Deus* realizou o milagre em minha vida: *deu-me a beleza* para que pudesse trilhar caminhos menos tortuosos. (p. 88, grifos nossos).
- (2) *Sou surda, mas sou oralizada*. Sou feliz. Já me sugeriram que eu não precisava usar língua de sinais, pois, na vivência diária, falo bem. Pronunciar palavras eu posso, sim, *converso com quem não sabe LIBRAS, normalmente*. Mas no meu

nome, na minha vida, na minha história, tenho como marca as minhas mãos a minha forma de me comunicar: a LIBRAS! Esse bailado que sempre sugerirá benção, edificação. ‘A mão é o verbo dos eleitos’. (p. 17, grifos nossos).

- (3) *Sou surda, mas tenho voz e vez*, pois encontrei razão para a minha vida. Descobri quem realmente eu sou. Cada gesto meu, cheio de silêncio, transborda esta emoção. (p. 17, grifo nosso).

No enunciado (1), percebemos que a beleza, nesse enunciado, é posta em oposição à surdez. A beleza, sobretudo a física, é associada a dom, dádiva, uma benção divina, conforme a autora expõe no escopo do *corpus*: “Conseguí brilhar pela beleza, da qual não me envaideço, porque *beleza* não é mérito, *é dom*. Tenho, sim, gratidão por mais essa *dádiva*. Deus certamente sabia que eu ia precisar de algo em que apoiar-me nessa travessia.” (p. 70, grifos nossos).

Então, como para o sujeito-autor a beleza é uma ocorrência rara positiva (um dom, uma dádiva divina), logo a surdez seria, no enunciado (1), o oposto disso, ou seja, uma deficiência e, talvez até uma maldição (na perspectiva religiosa), configurando uma ocorrência relativamente rara também, porém negativa. É como se o sujeito-autor buscasse compensar ou contrapor uma suposta imagem de “maldição”, “limitação”, “deficiência” – ter nascido surda – a uma dádiva, bênção – ter nascida bela. Se a ideia de surdez, nessa citação, for tomada como deficiência, então a noção de compensação estaria em ressaltar que o que “falta” em Vanessa por ser surda, “sobra” em beleza.

A essa imagem de surdo como deficiente no enunciado (1), destacamos que, o sujeito-autor, ainda que tenha construído “status de liderança surda” (p. 74), como afirma, pela própria condição de assujeitamento inconsciente à ideologia, pode se posicionar no texto escrito, em certas partes, de modo contrário a ideias defendidas pela comunidade surda e por teóricos dos Estudos Surdos. Seleccionamos outras citações que reforçam esses posicionamentos divergentes:

Em virtude da *limitação* que é não ouvir, e tentar falar e não ser compreendida, enfrentei um sem-número de obstáculos. (p. 130, grifo nosso).

Cheguei mesmo a pensar que minha *deficiência* era uma das piores, tinha sede de comunicação. (p. 131, grifo nosso).

Hoje vejo que a *falta de um dos sentidos* nunca me impediram de crescer, de evoluir de ter sonhos, de amar e de ser feliz. *Faço parte comunidade surda*, com orgulho. (p. 70, grifos nossos).

Na perspectiva da identidade surda descrita pelos Estudos Surdos, a surdez deve ser pensada como diferença e não como deficiência, falta de algo ou limitação. Assim, o posicionamento do sujeito-autor em filiações discursivas opostas a da surdez como diferença, atrelado a ideias de surdez como limitação, deficiência, mostra que de fato “O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.” (ORLANDI, 2005, p. 32), pois mesmo acreditando estar defendendo uma causa de um grupo, ele não deixa de ser interpelado por discursos outros, evitados e repudiados pelos ideais constituídos por outras formações discursivas desse grupo.

Em (2), temos como destaque “Sou surda, mas sou oralizada”. Para analisar esse excerto, é bom lembrar que, como afirma Guarinello (2007, p. 53): “No Brasil, a grande maioria dos surdos adultos não domina a língua portuguesa. Além disso, há uma considerável parcela de surdos brasileiros que não tem acesso à língua de sinais [...]”. Então, é como se Vanessa ao enunciar isso, ressaltasse que é surda, mas é exceção da maioria dos surdos, pois faz parte do grupo minoritário que, além de saber libras, foi oralizado, sabe o português oral e escrito, conseguindo se comunicar com os ouvintes com certa fluência.

Contudo, a opção pela oralização não é bem vista por grande parte da comunidade surda, devido a certas histórias sobre práticas de oralização dolorosas e degradantes executadas até meados do século XX. Além disso, teóricos como Sueli Fernandes (2006) defendem que o letramento do surdo em uma língua oral não precisaria necessariamente envolver métodos de oralização, mas sim o trabalho com a escrita do sujeito surdo.

Outra possibilidade de interpretar a oralização em oposição à surdez é pensar em discursos como: Sou surda, mas sou “quase” como ouvinte, por saber oralizar e me comunicar com os ouvintes em português. Considerando o relato da autora acerca da dificuldade e determinação da mãe dela para conseguir que a menina (a contragosto) tivesse sessões com a fonoaudióloga em um contexto não favorável (em meados de 1980/1990, no Ceará), ser oralizada também remete a sentidos de mais uma vitória alcançada.

A princípio, na visão de sua família (quicá da sociedade), Vanessa precisava ser mais comum, mais “normal”, ou melhor, menos diferente dos padrões sociais impostos, a garota tinha de ouvir – usar aparelhos (odiados por ela). *Falar* funcionaria como uma prova (duvidosa) de que ela ouvia, *camuflaria sua surdez* profunda. Oralizar, fazer leituras labiais, podiam funcionar como artifícios para dissimular ou diminuir os efeitos de sua surdez. Isso é perceptível na já citada oração coordenada adversativa: “Sou surda, *mas* sou oralizada” (p. 17, grifo nosso); e também na oração subordinada adverbial concessiva presente na obra da

modelo: “*Apesar dos 90% de perda auditiva e de me recusar a usar o aparelho auditivo, conseguia falar e, muito bem, ler lábios.*” (p. 32, grifo nosso).

Na adolescência *eu vivia ensimesmada, triste, fechada num mundo praticamente restrito* ao círculo familiar. Raramente me encontrava com surdos. *Queria ser ouvinte*. Conversava com a minha mãe e ela me pedia calma, perseverança, fé. Ela entendia que, *se quisesse ser ouvinte, eu precisava aprender a falar*, e insistia no uso constante do aparelho como decisivo na aquisição da fala. (p. 76, grifos nossos).

Para entendermos certa contradição em relação a sua posição-sujeito surdo materializada pela adversativa *mas*, faz-se necessário mobilizarmos as formações imaginárias sobre a surdez que até a adolescência o sujeito-autor projetava a partir de imagens negativizadas de discursos sobre o surdo como deficiente. Eram imagens segregacionistas que não agradavam uma jovem em busca de aceitação social; a consequência disso foi a negação de ter ou desejar ter qualquer identidade surda por parte da autora durante a infância e em parte da adolescência.

Minha família e *amigos me aconselhavam a não sinalizar, diziam que era feio, que era besteira*. [...] Na comunidade surda, na família ou com amigos ouvintes *a fala predominava, tinha vergonha de mostrar que era surda*. Se alguém desconfiava e me perguntava, prontamente respondia: *‘Não, não! Eu não sou surda!’*. (p. 43, grifos nossos).

Na obra há a ênfase de que, na fase mais adulta, possivelmente por estreitar os laços com outros surdos, conhecer e identificar-se com a libras, identidades e culturas surdas e estar em confluência com outras formações discursivas, agora da comunidade surda, progressivamente Vanessa passa a construir outras imagens em torno da surdez, imagens essas mais positivas, como no excerto “[...] *eu aceito minha identidade surda* [...]” (VIDAL, 2011, p. 67, grifo nosso), e atribui essa aceitação a uma “descoberta de si” fundamental para sua liberdade:

Passados esses anos de aprendizado, surgiu a hipótese de ser feito, em mim, *um implante coclear*; mas, se lutei tanto e alcancei tantas coisas, sendo assim como sou, por que agora voltar a ouvir? *O silêncio não será a causa de eu haver, mais e mais, me aproximado de Deus, de mim mesma?*

Iria contra tudo que defendo, tudo em que acredito. Meu exemplo não tem amparo na capacidade de expressão verbal fluente, mas na beleza de quem se comunica com a docilidade do corpo amparado em alma que arrebatava para a superação, *para a descoberta de si, para a liberdade e a felicidade*. (p. 17, grifos nossos).

Devido a sua experiência traumática com as práticas de oralidade, a autora afirma: “É preciso romper o paradigma da oralidade como essência para o sujeito surdo.” (p. 138). O fato, que beira a contradição, é que, mesmo defendendo esse rompimento, a autora escreve seu texto inscrevendo-se nessa condição compensatória: “Sou surda, *mas* sou oralizada”...

Entendemos esse modo de dizer como aquilo que foge do controle daquele que diz, que sobra de seu dizer, mas ao mesmo tempo produz um sentido particular ao enunciado e, sobretudo, ao sujeito do dizer. De novo apontamos aí a inconsciência do sujeito, o seu não-controle total sobre o dizer, aliado à interpelação ideológica constitutiva do sujeito.

Vale lembrar também que a ênfase em ser oralizada, em oposição à surdez, pode simbolizar a ideia de ter voz, no sentido literal ou não, como poder falar, expressar-se oralmente em português em situação de interlocução com sujeitos ouvintes. Esses sentidos são mobilizados, sobretudo, no excerto do enunciado (3): “*Sou surda, mas tenho vez e voz.*”. Surdez costuma ser associada a silêncio. E silêncio em situação de opressão pode ser interpretado como submissão e, em alguns casos, resistência. No caso do silêncio nessa obra, ele, quando forçado, é associado à barreira de comunicação enfrentada por uma pessoa surda, interferindo em sua plena participação social, por certo tempo em sua vida: “No auge da adolescência, naturalmente vivia muitos conflitos existenciais, queria descobrir o mundo. *O silêncio me impedia, a comunicação com os colegas era precária [...].*” (p. 46, grifos nossos); “O que mais doía, hoje sei, era essa falha na comunicação, a distância entre significantes e significados.” (p. 37).

O silêncio indicaria algo que precisaria ser quebrado para que o sujeito surdo pudesse impor suas vontades, declarar seus anseios e reivindicar seus direitos. Ao passo que “ter voz” indicaria não se calar no sentido de não ser submisso, fazer-se ouvir, reivindicar direitos, poder se expressar em sinais, cheios de silêncio, mas “capazes de transbordar as emoções”, segundo Vanessa Vidal.

Considerações finais

Por meio da análise realizada, constatamos que a inscrição do sujeito na escrita autobiográfica é permeada pelas formações de imagens, que por sua vez favorecem o posicionamento do sujeito-autor em formações discursivas, constituindo processos de construção discursiva identitária. Como o sujeito imagina que o outro o vê enquanto surdo é essencial nas posições-sujeito assumidas por ele na escrita de si.

Assim, as imagens de si da autora da obra analisada, como resposta a imagens negativas sobre o surdo, traduzem imagens de uma mulher surda que vivenciou e narrou “uma história de superação”, “conseguiu brilhar”, tornar-se uma estrela-guia entre a comunidade surda; que passou da negação de sua surdez à aceitação e divulgação da cultura e identidade surda. E, o mais importante, imagens de um sujeito surdo que busca defender a causa surda,

mas não consegue fugir da interpelação ideológica e de se posicionar em uma e não em outra formação discursiva. Enfim, imagens que constituem o sentido do dizer e o próprio sujeito que diz, independentemente da língua utilizada, no âmbito das formações discursivas, possibilitando uma construção discursiva do surdo na escrita autobiográfica.

Referências

CAMPOS, D. W.; STUMPF, M. R. Cultura surda: um patrimônio em contínua evolução. In. PERLIN, G.; STUMPF, M. (Org.). *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. Curitiba, PR: CRV, 2012.

DOSSE, F. *O desafio biográfico: escrever uma vida*. São Paulo: Edusp, 2009.

FERNANDES, S. *Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos*. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <http://www.culturasorda.eu/resources/Fernandes_letramentos+surdos_2006.pdf>. Acesso em: 12 jun de 2016.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita de surdos*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2007.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In. LODI, Ana Cláudia; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (orgs.). *Letramento e minorias*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KELLER, H. *A história de minha vida*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LABORIT, E. *O vôo da gaivota*. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2000.

LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. 2. Ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MIANES, F.; MÜLLER, J. I.; FURTADO, R. S. S. Literatura surda: um olhar para as narrativas de si. KARNOPP, L. KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARI, M. (Orgs.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas, RS: ULBRA, 2011.

ORLANDI, E. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. *Discurso e leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
In: PFEIFER, P. *Crônicas da Surdez*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2013.

PÊCHEUX, M. *Análise Automática do discurso (AAD-69)*. In: GADET, F; HAK, T. (orgs). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do obvio*. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

PERLIN, G. *Identidades surdas*. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

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

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2009.

VIDAL, V. *A verdadeira beleza: uma história de superação*. 2. ed. Fortaleza: Expressão gráfica e editora Ltda., 2011.

O GERENCIAMENTO DE VOZES EM ARTIGOS DE OPINIÃO PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS VERBAIS

Cleiton Reisdorfer Silva¹
Francieli Matzenbacher Pinton²
Claridiane de Camargo Stefanello³

RESUMO: Neste trabalho, buscamos analisar o emprego de verbos que realizam processos verbais (HALLYDAY; MATTHIESSEN, 2014) em artigos de opinião produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Para análise dos materiais coletados, partimos de conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLYDAY; MATTHIESSEN, 2014) e da noção de *verbos introdutórios de opinião*, proposta por MARCUSCHI (2007). O *corpus* de pesquisa é constituído de cinquenta e nove textos argumentativos produzidos em contexto de sala de aula. Os procedimentos de análise foram: i) identificação dos verbos que realizam processos verbais; ii) tabulação da recorrência de processos verbais; iii) classificação dos verbos introdutórios; iv) análise e interpretação da recorrência dos processos como parafraseantes sintéticos. Os resultados apontam a recorrência de dez tipos de processos verbais e de cinco tipos de participantes-dizentes. Os processos verbais identificados são do tipo semiose e aparecem combinados com participantes-dizentes que concorrem para validação da tese dos autores. Em relação ao encapsulamento de força argumentativa por meio de verbos do tipo parafraseantes sintéticos, foram identificadas quatro funções organizadoras: indicação de posição oficial e afirmações positivas, indicação de força do argumento, provisoriedade do argumento e indicação de retomada opositiva. Entendemos que o mapeamento realizado nesta pesquisa poderá auxiliar na construção de atividades que promovam a reflexão sobre o gerenciamento de vozes em textos argumentativos, em especial, em artigos de opinião.

PALAVRAS-CHAVE: Artigo de opinião; Processo verbal; Verbo introdutor.

ABSTRACT: In this paper, we seek to analyze the employment of verbs that accomplish verbal processes (HALLYDAY; MATTHIESSEN, 2014) in opinion articles produced by ninth grade elementary school students. For the analysis of the collected material, we take off from concepts of Systemic-Functional Linguistics (SFL) (HALLYDAY; MATTHIESSEN, 2014) and the notion of *introductory verbs*, proposed by Marcuschi (2007). The corpus of research is constituted of fifty-nine argumentative texts from students, produced in a classroom context. The analysis procedures were: i) identification of verbs that perform verbal processes; tabulation of the recurrence of verbal processes; iii) classification of introductory verbs; iv) analysis and interpretation of the recurrence of processes as synthetic paraphrase. The results point to the recurrence of ten types of verbal processes and five types of

¹ Acadêmico de Pós-graduação - Mestrado em Letras Estudos Linguísticos – no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: cleitonreisdorfer08@gmail.com.

² Professora Adjunto A no Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Artes e Letras e no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: francieli.matzenbacher@gmail.com.

³ Acadêmica de Pós-graduação - Mestrado em Letras Estudos Linguísticos – no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: claridiane_camargo@hotmail.com.

participant-Sayers. The verbal processes identified are of the semiosis type and appear together with participant-Sayers that enable the validation of the author's thesis. Related to the encapsulation of argumentative strength by means of introductory verbs, four organizing functions have been identified: indication of official position and positive affirmations, indication of argumentative strength, provisional character of the argument and indication of opposing recovery. We understand that the mapping done in this research may help in constructing activities that promote reflection about the management of voices in argumentative texts, especially opinion articles.

KEYWORDS: Opinion article; Verbal process; Introductory verb.

Introdução

A leitura e a escrita são atividades imprescindíveis à formação ética e cidadã dos indivíduos na sociedade e devem ser estimuladas em diferentes contextos, tanto formais quanto informais. Dessa forma, entendemos que a escola se configura como o espaço privilegiado para a realização de atividades que visam desenvolver habilidades de leitura e escrita com vistas à participação efetiva do estudante em sociedade. Apesar disso, conforme dados fornecidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2015), os estudantes brasileiros ainda apresentam dificuldades para ler textos que não pertencem à esfera cotidiana, especialmente os da esfera pública, como documentos, artigos e notícias. Em relação à escrita, a realidade não é distinta.

Desde 2014, ofertamos oficinas de leitura e produção de textos argumentativos para alunos do ensino fundamental em escolas da rede pública e temos constatado diferentes graus de dificuldade para produzir textos que visam à defesa de uma posição diante de um tema polêmico. Uma das principais dificuldades encontradas está relacionada à forma como os alunos avaliam questões controversas em artigos de opinião. Conforme estudo realizado por Pinton e Pereira (2017), o movimento de se colocar no lugar do outro para mobilizar argumentos com vistas à defesa de uma tese parece ser um dos aspectos mais problemáticos para estudantes em nível escolar. Nesse sentido, o gerenciamento inadequado das vozes, autoral e textual, revela o desconhecimento, por parte dos alunos, dos mecanismos de negociação de um ponto de vista com um interlocutor com o qual não há uma interação face a face.

Há inúmeros trabalhos que investigam o processo de produção de textos argumentativos em contexto escolar e acadêmico. Alguns desses trabalhos buscam explicitar como determinados elementos linguísticos, por exemplo, processos verbais auxiliam produtores de textos na organização dos argumentos e das informações de modo a atingir seus objetivos. O estudo de Ramos (2010) busca explicitar o processo de nominalização de

processos verbais em textos produzidos em contexto escolar. Em contexto acadêmico, o estudo de Fuzer (2012) demonstra o modo como são utilizados os processos verbais em artigos acadêmicos da área de Engenharia Civil e o estudo de Vivan (2010) apresenta os usos de processos verbais e metáforas interpessoais em artigos de Linguística Aplicada. Por último, em trabalho de 2014, Oliveira explicita o modo como processos verbais e verbos introdutórios de opinião auxiliam na inserção de vozes externas e como se relacionam na construção do sentido no discurso midiático.

Com o intuito de ampliar as discussões e de promover práticas efetivas de leitura e escrita no contexto escolar, buscamos, neste trabalho, mapear os verbos que realizam processos verbais em artigos de opinião produzidos por alunos do ensino fundamental, de modo a verificar em que medida esses processos encapsulam força argumentativa para defender uma tese. Para tanto, organizamos este trabalho em quatro seções, além desta Introdução. A seção de revisão da literatura contempla a base teórica da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), da qual adotamos a concepção de linguagem como recurso semiótico para construção de significados, a visão estratificada de linguagem e o Sistema de transitividade. Desse sistema, tomamos os processos verbais, por serem elementos responsáveis por explicitar uma ação relacionada ao dizer em textos. Ainda na revisão da literatura, explicitamos a noção de verbos introdutórios de opinião, proposta por Marcuschi (2007), que aborda a forma como esses verbos exercem uma ação sobre o sentido do discurso relatado. Na segunda seção, apresentamos a metodologia utilizada – o universo e os procedimentos de análise do *corpus*. Após, discutimos os resultados, apresentamos as considerações finais e as implicações da pesquisa para o ensino de leitura e escrita argumentativa em contexto escolar.

Breve introdução aos estudos da Linguística Sistêmico-Funcional

Os estudos do linguista britânico Michael Halliday têm contribuído imensamente para a pesquisa e ensino de linguagem e têm influenciado muitos trabalhos em diversas partes do mundo. Suas pesquisas e sua longa produção bibliográfica foram iniciadas na década de sessenta e estiveram voltadas, inicialmente, para o aprendizado e desenvolvimento da linguagem.

Halliday (1993) observou que uma característica peculiar do aprendizado humano é o fato de ser um processo semiótico e que uma forma semiótica humana prototípica é o uso da linguagem. Nesse sentido, a linguagem é compreendida como um recurso para construir significados socialmente (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), para agir sobre o mundo e

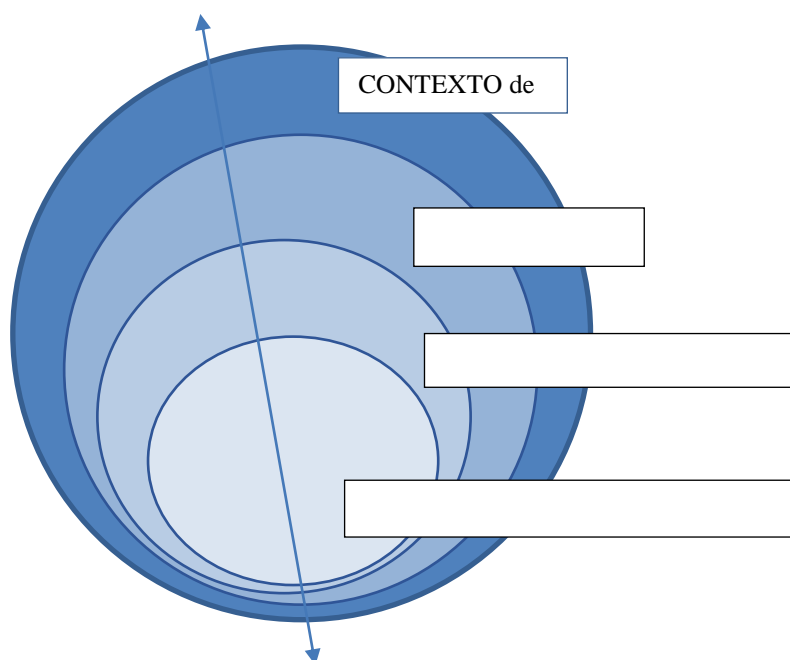
sobre as pessoas. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem da linguagem requer a compreensão da complexidade de seu funcionamento em termos de contexto e de sua relação dialética com o texto.

O texto é a instância para a construção de significados em contexto, e o contexto é o ambiente no qual o texto funciona (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Diante disso, Halliday (2007 [1971]) passou a estudar o funcionamento da linguagem em sociedade, buscando explicitar o seu potencial para a construção de significados em contextos específicos. Para o autor, é importante compreender como as pessoas se comunicam, com quais objetivos e o que precisam saber para atingir seus objetivos, ou seja, precisamos compreender o funcionamento da linguagem em contextos específicos na sociedade e auxiliar na sistematização de atividades de ensino de linguagem.

Todos esses fatos, especialmente a busca por subsídios para fundamentar o ensino e a aprendizagem, levaram o linguista a construir uma extensa teoria de descrição linguística – a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) – e a publicar a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) em 1985. Na GSF o autor expõe sua compreensão sobre como texto e contexto determinam-se mutuamente, quais as funções e quais os níveis de organização da linguagem e, por fim, quais os níveis contextuais e em que medida cada um deles determina as escolhas dos falantes e escritores.

Para Halliday e Matthiessen (2014), a linguagem é organizada em diversos níveis, nos quais se situa cada instância de sua realização, conforme a Figura 1.

Figura 1: Níveis de estratificação da linguagem – internos e externos



Fonte: Halliday e Mathiessen (2004; 2014) – Adaptado.

O primeiro estrato é o Grafo-fonológico, no qual se localizam a expressão escrita e a fala; o segundo é o Léxico-gramatical, no qual se situa a organização sintática da linguagem; o terceiro é o Semântico-discursivo, que expressa o conteúdo, ou seja, significado construído entre os interactantes. O quarto estrato é o contextual que compreende os contextos de situação e de cultura. O contexto de situação corresponde às variáveis do registro, que são os elementos que distinguem os textos de acordo com cada situação específica, com cada esfera de atividade humana, com os participantes dessas atividades e o modo como utilizam a linguagem para atingir seus objetivos. No contexto de cultura, encontram-se os textos agrupados de acordo com traços comuns, em termos de propósitos comunicativos, sinalizando a função que determinados tipos de textos cumprem na sociedade, para que esses textos existem e como se modificam ou não ao longo do tempo (MARTIN; ROSE, 2008).

Nesse plano da estratificação, os três primeiros estratos materializam as três funções que a linguagem desempenha, as metafunções (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Para o estudo das metafunções, toma-se como base a oração, que é uma unidade gramatical funcional elementar. A essas metafunções estão associados o funcionamento da oração, os sistemas para análise da oração e as variáveis do registro.

A metafunção ideacional está relacionada à variável do registro *campo*, nela representamos nossa experiência de contato com o mundo e com as pessoas, ou seja, oração é vista como representação dessa experiência. Ao analisarmos a oração, consideramos o Sistema de transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Para a GSF, o Sistema de transitividade é um modo de análise de toda a oração e dos elementos que a constituem – os processos, os participantes e as circunstâncias.

A metafunção interpessoal está associada à variável do registro *relações* e nela observamos o modo como os significados são construídos em termos das relações que estabelecemos quando utilizamos a linguagem – se relações de poder, hierarquia, distância e proximidade social são explicitadas quando falamos ou escrevemos, se buscamos ser solidários, se reconhecemos ou não as posições assumidas por nossos interlocutores. Nessa metafunção o sistema de *modo*, *modalidade* e *polaridade* é o recurso para análise da oração, que funciona como uma troca, e seus constituintes são: sujeito, finito, complemento, predicador ou adjunto.

A metafunção textual é responsável por organizar a linguagem de modo coerente a fim de construir significados. A oração funciona como mensagem e os elementos a serem analisados são o *Tema* – o ponto de partida da mensagem – e o *Rema* (FUZER; CABRAL,

2014; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). A metafunção textual busca explicitar o modo como o contexto determina as escolhas de organização de determinado texto, assim como o veículo selecionado.

Enfim, a GSF oferece um extenso aparato teórico-metodológico para análise de textos e cada aspecto pode ser selecionado de acordo com os objetivos de cada pesquisa. Neste trabalho, objetivamos analisar o modo como alunos do ensino fundamental gerenciam vozes externas em seus textos. Em razão disso, lançaremos um olhar sobre o Sistema de transitividade, em específico para os processos verbais.

Sistema de transitividade: processos verbais

O Sistema de transitividade é um sistema de descrição de toda a oração e dela fazem parte os participantes, os processos e as circunstâncias. Para Halliday e Matthiessen (2014, p. 213), uma poderosa impressão da experiência é o fato de se consistir em um fluxo de eventos que determina uma quantidade de mudança em determinada situação e constitui uma figura. As figuras consistem em um processo que se desenrola ao longo do tempo e no qual os participantes – pessoas, coisas ou seres – estão diretamente envolvidos. Nessa construção, opcionalmente, podem aparecer circunstâncias de tempo, espaço, causa (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 213). Desse modo, os processos constituem o elemento central de uma figura, visto que os participantes se envolvem no processo e as circunstâncias se associam a este mesmo processo.

Os processos representam aspectos do mundo físico, mental e social (FUZER; CABRAL, 2014, p. 41) e de acordo com cada representação podemos identificar o tipo de processo utilizado. Os três principais tipos de processos são: materiais – fazer, acontecer; mentais – sentir, pensar; e relacionais – ter. Entre eles localizam-se os processos: verbais – dizer; comportamentais – comportar-se; existenciais – existir.

Uma marca do discurso argumentativo é a organização de informações para a construção de argumentos que possam validar a tese do autor. Um recurso muito utilizado para isso é o argumento de autoridade, que consiste em trazer para o texto uma voz externa com autoridade sobre determinado assunto, seja uma pessoa, instituição ou documento oficial. Ao trazer vozes externas e gerenciá-las, utilizamos, essencialmente, processos verbais ou outros processos projetados – um caso muito comum é a utilização de processos mentais projetando processos verbais. Os processos verbais são, em sentido amplo, os processos do dizer. Orações que utilizam processos verbais são um recurso importante em textos jornalísticos e trabalhos acadêmicos, entre outros textos, por possibilitarem a citação de

fontes, a consistência dos argumentos e a construção de um campo dialógico no texto (FUZER; CABRAL, 2014, p. 72; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 302).

No inglês, Halliday e Matthiessen (2014) identificaram dois tipos principais e cinco subtipos de processos verbais, de acordo com a funcionalidade semântica dos verbos. Isso indica que, em orações verbais, o processo se realiza por um verbo de dizer, que pode apresentar características de outros processos. O Quadro 1, adaptado para o português, apresenta essa categorização.

Quadro 1: Tipos de Processos Verbais

Tipos		Exemplos
Atividade	Alvo	acusar, caluniar, criticar, difamar, denunciar, elogiar, injuriar, insultar, repreender, xingar.
	Fala	falar, conversar
Semiose	Neutro	contar, dizer
	Indicação	anunciar, contar (algo a alguém), convencer (alguém de algo), explicar, informar, provar, relatar, persuadir (alguém de algo), prometer (algo a alguém)
	Comando	ameaçar (alguém, de algo), convencer (alguém a pensar ou a fazer algo), dizer (para alguém fazer algo), exigir, implorar, mandar, pedir (para alguém fazer algo), ordenar, persuadir (alguém a fazer algo), prometer (algo a alguém), rogar, solicitar, suplicar.

Fonte: Adaptado de HALLIDAY e MATTHIESSEN (2014, p. 305), FUZER e CABRAL (2014, p. 72).

Em orações verbais, os participantes são denominados de *dizente*, *verbiagem*, *receptor* e *alvo*, de acordo com o papel que exercem na oração. Dizente é aquele que enuncia e que se constitui como a fonte da informação, pode ser uma pessoa ou uma fonte simbólica. Verbiagem é o que é dito e pode descrever o nome de um conteúdo, o nome de um dizer ou o nome de uma língua – o papel de verbiagem pode ser realizado por uma oração, chamada de oração projetada. Receptor é o participante a quem se dirige a mensagem e, por fim, alvo é o participante atingido pelo processo verbal – esse último caso ocorre quando o dizente age verbalmente sobre outro participante – (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 306).

Outras situações comuns em orações verbais são a utilização de relatos, citações e circunstâncias de ângulo. A citação é a reprodução de uma voz externa, marcada entre aspas, em sua forma original, em tese sem que haja interferência do produtor do texto e com responsabilização dessa voz pelo dizer. Nos relatos também ocorre a atribuição da fonte da informação a uma voz externa com a diferença de que não se preserva esse dizer em sua forma e estrutura, atém-se somente ao conteúdo semântico da proposição (FUZER;

CABRAL, 2014, p. 74). As circunstâncias de ângulo são também formas de atribuição da fonte da informação citada ou relatada e por isso também são consideradas parte de orações verbais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Assim, os processos verbais medeiam a citação de fontes e promovem a construção de um campo dialógico no texto. Tendo em vista que nenhuma informação ou proposição é neutra, mas carregada pela experiência de quem fala ou escreve e pelos objetivos que se pretende atingir, a carga semântica das proposições é tão mais explícita quanto mais urgentes forem os propósitos de quem informa ou de quem pretende defender um ponto de vista. Para Marcuschi (2007, p. 146), “apresentar ou citar o pensamento de alguém implica, além de uma oferta de informações, também uma certa tomada de posição diante do exposto”, ou seja, citar é também avaliar e interpretar o dizer de alguém, é estabelecer uma relação dialógica com o já dito buscando utilizá-lo de modo favorável. Ainda, ao citar determinada fonte, realizamos uma nova seleção de termos, o que implica certo nível de interferência no discurso alheio, pois não há sinonímia perfeita ou equivalência perfeita entre termos distintos.

A partir desses pressupostos, Marcuschi (2007) categorizou semanticamente os verbos de dizer em notícias do período de transição entre a ditadura militar e o regime democrático no Brasil, com o objetivo de explicitar a “ação das formas de relatar opiniões” (p.146). Consideramos adequado utilizar essa categorização em nosso estudo, por compreendermos que analisar a utilização dos verbos introdutores de opinião em textos argumentativos de alunos da educação básica é uma forma de diagnosticar como os alunos interpretam os discursos na sociedade e como gerenciam essas vozes externas com o intuito de defender sua posição.

Os verbos introdutores de opinião atuam como parafraseantes sintéticos (MARCUSCHI, 2007), encapsulando uma grande quantidade de informação em uma palavra só: uma carga semântica avaliativa e informativa; a compreensão de determinado fenômeno ou dizer. A afirmação acima sintetiza a proposta de Marcuschi e, com base na função lógico-organizadora dos verbos introdutores de opinião, o autor propõe a categorização explicitada no Quadro 2.

Quadro 2: Funções organizadoras dos verbos introdutores de opinião

Funções Organizadoras	Exemplos
Verbos indicadores de posições oficiais e afirmações positivas	declarar, afirmar, confirmar
Verbos indicadores de força do argumento	ressaltar, acentuar, enfatizar
Verbos indicadores de emocionalidade circunstancial	desabafar, esbravejar, ironizar

Verbos indicadores da provisoriedade do argumento	achar, julgar, imaginar
Verbos organizadores de um momento argumentativo no conjunto do discurso	prosseguir, concluir, acrescentar
Verbos indicadores de retomadas opositivas, organizadores dos aspectos conflituosos	reafirmar, discordar, defender
Verbos interpretativos do caráter ilocutivo do discurso referido	advertir, censurar, sugerir

Fonte: MARCUSCHI (2007) – Adaptado.

Essas funções podem ser reorganizadas ou subdivididas novamente de acordo com o gênero selecionado para análise. Além das categorias citadas acima, outros verbos também podem ser utilizados de acordo com o sentido que se pretende atingir. Verbos como *dizer* e *falar* podem ser considerados neutros, pois não expressam força argumentativa em artigos de opinião, por exemplo. Por ora, interessa-nos, principalmente, as funções sugeridas por Marcuschi.

Metodologia

Como universo de análise, foram selecionados artigos de opinião produzidos por alunos do ensino fundamental, em específico, do nono ano, durante as oficinas de leitura e produção textual ofertadas pelos projetos de extensão “Produção e avaliação de textos no contexto escolar” (2015) e “Práticas de letramento no contexto escolar” (2016). As atividades estão contempladas pelo caderno didático “Para ler e produzir artigos de opinião na escola”, que tem por objetivo o ensino explícito do funcionamento discursivo, textual e linguístico do referido gênero.

O *corpus*⁴⁵ está constituído de cinquenta e nove artigos de opinião, resultantes de uma sequência de atividades didáticas desenvolvidas por professores em formação. Os procedimentos de análise do *corpus* compreenderam quatro etapas: i) identificação dos verbos que realizam processos verbais; ii) tabulação da recorrência dos processos verbais no *corpus*; iii) classificação dos verbos introdutórios de acordo com o proposto por Marcuschi (ver quadro 2); iv) análise e interpretação da recorrência dos processos como parafraseantes sintéticos.

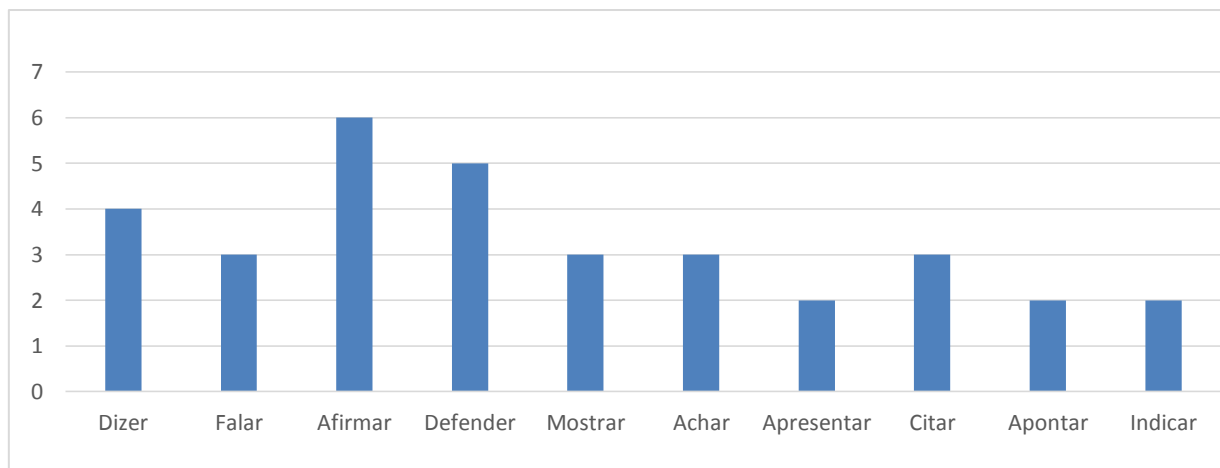
⁴ A legenda dos exemplos retirados do *corpus* foi organizada de acordo com identificação numérica do produtor, o ano da produção e o tema do texto (Escola Sem Partido, Redução da Maioridade Penal e Produção Extra). Assim, #11.16.ESP significa: aluno número 11, ano de 2016, tema Escola Sem Partido.

⁵ Os exemplos foram retirados do *corpus* preservando a produção original, mantendo eventuais inadequações na escrita.

Análise e discussão dos resultado

Dos 59 textos analisados, identificamos 28 que empregam verbos que realizam processos verbais. Nesses textos, localizamos 53 orações verbais e 10 tipos de processos verbais. Importante salientar que consideramos nesta tabulação verbos com, no mínimo, duas ocorrências.

Gráfico 1: Recorrência de processos verbais



Fonte: Autoria nossa.

O número de processos empregados evidencia que os produtores, em certa medida, possuem consciência da necessidade de introduzir vozes externas a fim de garantir a credibilidade do ponto de vista defendido, uma vez que selecionam prioritariamente processos do tipo semiose, demonstrando compreender a função argumentativa encapsulada pelo verbo:

Exemplo (1)

[...] O advogado Miguel Nagib afirma que o Escola Sem Partido não tem e não quer impor pontos de vista morais[...]. #02.16.ESP.

Exemplo (2)

[...] Muitos defendem que a educação seria a solução desse problema, mas muitos jovens infratores não querem estudar, nem se dedicar ao ensino de sala de aula que poderia sim fazer a diferença na vida dos infratores. #04.16.RMP.

Em relação às escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos alunos, constatamos a recorrência de participantes-dizentes representados por nomes genéricos, nome de pessoas

seguidos ou não do cargo/função, pronomes pessoais e indefinidos, nomes de instituições e objetos semióticos (pesquisa, artigo). A Tabela 1 apresenta os participantes-dizentes, relacionando-os aos respectivos processos verbais.

Tabela 1: Participantes-dizentes e seus respectivos processos verbais

	dizer	falar	afirmar	defender	mostrar	achar	apresentar	citar	apontar	Indicar
nomes genéricos	0	2	0	3	2	3	0	1	0	0
nomes de pessoas e cargo/função	4	1	5	0	0	0	0	0	0	0
pronomes pessoais/indefinidos	0	0	0	1	0	0	1	2	0	0
nomes de instituições	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
objeto semiótico	0	0	1	1	0	0	1	0	2	2
TOTAL	4	3	6	5	3	3	2	3	2	2

Fonte: Autoria nossa.

Conforme informa a Tabela 1, os participantes-dizentes recorrentes nos textos dos estudantes são nomes genéricos, nomes de pessoas seguidos ou não do cargo/função e objetos semióticos, combinados com os verbos dizer, falar, afirmar, no primeiro caso, e com os verbos afirmar, defender, apresentar, apontar e indicar, no segundo caso. Ao passo que nomes genéricos e objetos semióticos aparecem combinados com verbos como defender, mostrar, apontar, indicar, achar e falar; nomes de pessoas aparecem prioritariamente combinados com verbos como dizer e afirmar. Isso pode ser verificado nos Exemplos 3, 4 e 5 a seguir.

Exemplo (3) – nomes genéricos

Muitas pessoas defendem que seria positiva essa redução [...] #12.16.RMP.

Todos defendem que esses jovens, hoje em dia, têm grande acesso à informação [...] #16.16.RMP.

Exemplo (4) – nomes seguidos da função/cargo

Adolfo Sachsida, economista do Ipea diz que a esquerda tende a doutrinar [...] #11.16.ESP.

Isso acaba sendo um insulto a todos os deficientes como se eles não tivessem a mesma dignidade e os mesmos direitos, afirma Lenise Garcia, doutora em Microbiologia e professora do Instituto de Biologia de Brasília. #05.16. PE.

Exemplo (5) – objetos semióticos

[...]vários estudos apontam que adolescentes não tem uma formação cerebral completa para assumir seus atos [...].

Estudos apontam que nos Estados Unidos e Alemanha que já tem essa lei não diminuíram os atos infracionais [...] #08.15. RMP.

A combinação de nomes genéricos com processos (Exemplo 3), como mostrar e defender, revela um padrão de escolha que, em certa medida, fragiliza a defesa de tese do autor e evidencia um certo desconhecimento por parte dos estudantes de participantes-dizentes que concorram para dar credibilidade ao seu ponto de vista. Isso parece não ocorrer quando se trata de dizentes do tipo objeto semiótico (Exemplo 5), pois as escolhas sinalizam que verbos, como apontar e indicar, possuem força argumentativa no contexto de produção do artigo de opinião. O mesmo ocorre quando há a seleção do verbo afirmar combinado com dizentes pessoas com função/cargo (Exemplo 4) de autoridade no assunto tematizado pelo artigo de opinião.

Essa análise sinaliza a importância de explicitar para o estudante que a combinação adequada de um participante com um processo contribui fortemente para a defesa do ponto de vista do autor. Essa perspectiva de ensino pode desnaturalizar práticas pedagógicas que se encontram ancoradas em dicas de bem escrever, que não conduzem a um ensino situado da produção de textos.

Os verbos selecionados para introduzir as opiniões nos textos dos estudantes encapsulam o sentido de indicar posições oficiais e afirmações positivas, força do argumento, provisoriedade do argumento e retomadas opositivas, conforme Quadro 3.

Quadro 3: Funções dos processos verbais nos artigos de opinião produzidos pelos alunos.

Funções Organizadoras	Exemplos de verbos
Verbos indicadores de posições oficiais e afirmações positivas	Afirmar
Verbos indicadores de força do argumento	apontar, mostrar, indicar
Verbos indicadores da provisoriedade do argumento	achar
Verbos indicadores de retomadas opositivas	Defender

Fonte: Autoria nossa.

Ao utilizar verbos que explicitam posições oficiais e afirmações positivas e verbos indicadores de força do argumento, os alunos recorrem a vozes externas com autoridade sobre determinado assunto – dizentes do tipo nomes de pessoas seguidos de cargo/função e objetos semióticos –, que auxiliam a defender com força argumentativa a tese do texto (Exemplos 6 e 7).

Exemplo (6)

Além de não assumir sua mensagem conservadora, camuflada em suposto pluralismo, o Escola Sem Partido quer evitar um pensamento crítico. Quer uma escola medíocre. Afirma uma ideologia pautada em um fundamentalismo cristão evitado até pelo Papa Francisco, diante das possibilidades de um papado que sucedeu o ultraconservador Bento XVI, afirma Daniel Cara, coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação”. #04.16.ESP.

Exemplo (7)

Uma pesquisa realizada pelo instituto CNT/MDA indicou 92,7% dos brasileiros são a favor da redução da maioria penal, mas no mesmo ano pesquisas foram feitas e 6,3% são contra e 0,9% não opinaram. #11.16.PE.

O emprego do verbo *achar* indica a transitoriedade do argumento apresentado pelo participante-dizente genérico, que cumpre a função de reforçar a tese do autor que é contrária à redução da maioria. Nesse sentido, esse parafraseante encapsula a transitoriedade do argumento com vistas a contribuir para a defesa da tese do autor.

Exemplo (8)

Apenas 0,5% dos homicídios são cometidos por jovens, mesmo assim 92% dos brasileiros acham que eles deveriam ir para o sistema adulto, onde há um déficit de 256 mil vagas por conta do encarceramento em massa. #14.15.RMP.

Também foram identificados verbos indicadores de retomadas opositivas. Esse tipo de verbo geralmente está relacionado ao processo de contra-argumentação, no qual as vozes externas são trazidas como contraponto às ideias apresentadas pelos textos. Esse tipo de estratégia requer o reconhecimento de diferentes pontos de vista em relação a determinado

assunto, o que se torna, por vezes, uma tarefa difícil para os alunos. No exemplo 4, observamos uma tentativa de gerenciamento dessa voz externa que atinge o objetivo de explicitação de um ponto de vista:

Exemplo (9)

Também uso o argumento de que não é necessário estar com 18 anos para saber que roubar uma loja não vá prejudicar o comercio, o dono da loja, os vendedores, os clientes, etc ou matar alguém vá destruir brilhantes futuros e belos sonhos da juventude. Muitos defendem que a educação seria a solução desse problema, mas muitos jovens infratores não querem estudar, nem se dedicar ao ensino de sala de aula que poderia sim fazer a diferença na vida dos infratores. #04.16.RMP.

Apesar de as atividades propostas no caderno explicitarem a necessidade de seleção de verbos que atuem como parafrazeantes sintéticos, promovendo tese do autor, constatamos que os alunos utilizaram os verbos *dizer e falar* (7 ocorrências), com carga semântica neutra. Ao utilizar esses verbos, os alunos trazem vozes externas que corroboram a tese defendida em seu texto, porém a utilização de um processo neutro demonstra que a voz não apresenta força significativa para reforçar a tese.

Em síntese, o mapeamento dos processos verbais, dos participantes e dos verbos introdutores possibilita um novo olhar para os textos dos alunos no que diz respeito ao gerenciamento de vozes autorais e externas, uma vez que explicita as dificuldades enfrentadas pelos jovens escritores e fornece pistas de quais atividades didáticas são necessárias para mediar o processo de construção da escrita argumentativa no ensino fundamental.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos apresentar um panorama do modo como os alunos gerenciam vozes externas em artigos de opinião, a partir de um contexto específico de ensino, com material didático enfocando os aspectos analisados.

O mapeamento dos processos verbais nos textos empregados pelos estudantes de ensino fundamental possibilitou identificar a recorrência de dez tipos de processos verbais e de cinco tipos de participantes-dizentes. Os processos verbais identificados são do tipo semiose e aparecem combinados com participantes-dizentes que concorrem para validação da tese dos autores. Nesses achados, constatamos a recorrência de participantes do tipo genérico combinados com verbos que indicam força do argumento, revelando um aspecto que merece

ser melhor explorado. O participante genérico, em certa medida, não possui força argumentativa maior que um participante do tipo nome seguido de cargo ou função. Nesse sentido, uma atividade didática interessante seria apresentar aos estudantes possibilidades de escolha de participantes-dizentes e de processos a fim possibilitar uma análise do impacto dessa escolha para a defesa da sua tese.

Em relação ao encapsulamento de força argumentativa por meio de verbos do tipo parafraseantes sintéticos, foram identificadas quatro funções organizadoras: indicação de posição oficial e afirmações positivas, indicação de força do argumento, provisoriedade do argumento e indicação de retomada opositiva. Apesar desses usos serem recorrentes nos textos, os estudantes ainda sentem dificuldades para encapsular a força argumentativa quando se trata de participantes-dizentes do tipo nome seguido de cargo ou função. Esses resultados reforçam a proposta de que um ensino explícito se torna necessário para que os estudantes compreendam o funcionamento linguístico, textual e discurso do gênero textual para agir de forma eficaz em suas práticas comunicativas.

Por fim, entendemos que o mapeamento realizado nesta pesquisa pode auxiliar na construção de atividades didáticas que promovam a reflexão sobre o gerenciamento de vozes em textos argumentativos, em especial, em artigos de opinião. Os achados sinalizam que as atividades podem indicar para os estudantes, explicitamente, a relação entre o propósito do gênero e a mobilização de processos e participantes-dizentes que efetivamente contribuam para materialização do propósito comunicativo a que se propõe o referido gênero, objeto de ensino neste contexto. Ressaltamos ainda que a maioria dos textos produzidos (31 de 59) não emprega processos verbais, evidenciando a relevância de atividades voltadas para o gerenciamento de vozes. Acreditamos que tais atividades possam contribuir para a inserção do estudante em práticas mais complexas, por exemplo, a acadêmica.

Referências

FUZER, C.; CABRAL, S.R.S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

FUZER, C. Realização de processos verbais em textos científicos da área de Engenharia Civil. *D.E.L.T.A.*, v. 28: Especial, (473-494), 2012.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. New York / London: Routledge, 2014.

_____. Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, v. 5, n. 2, p. 93-116, 1993. WEBSTER, J. J. (Ed.). *The Language of Childhood*, v. 4 in the Collected Works of M. A. K. Halliday. London: Continuum, 2003, p. 327-352.

_____. *Language and Society*. v. 10 in the Collected Works of M. A. K. Halliday. WEBSTER, J. J. (Ed.). London: Continuum, 2007 [1971].

MARCUSCHI, L. A. A ação dos verbos introdutórios de opinião. In: _____. *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARTIN, J.R; ROSE, D. *Genre Relations: Mapping Culture*, London: Equinox, 2008.

OLIVEIRA, D. Gerenciamento de vozes no discurso midiático: Caros Amigos x Época. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 15 (1), 2014.

PINTON, F.M; PEREIRA, G. E. Atitude e engajamento em textos argumentativos produzidos em contexto escolar: desafios para o professor de leitura e escrita. *Entrepalavras*, V.7, n. 2, 2017.

RAMOS, M. O. M. *A nominalização de processos verbais: perspectiva sistêmico-funcional da produção textual em contextos escolares*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUCRJ. 2010.

VIVAN, E.G.S. *Principais usos de processos verbais e metáforas interpessoais em artigos de Linguística Aplicada*. São Paulo: PUCSP, 208 fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISES DE ABORDAGENS DIDÁTICAS DA LEITURA E AÇÃO DOCENTE

Renata Aparecida dos Santos¹
Rosani Muniz Marlow²

RESUMO: Este trabalho analisa o volume 2 de uma coleção de livros didáticos (LD) destinada ao Ensino Médio, de Cereja e Magalhães (2013), integrante do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. Objetivou-se, portanto, comparar estes resultados às abordagens da leitura em LD da década de 70, realizadas por Kleiman (2004). Além disso, pretendeu-se confirmar a possibilidade de afirmar que o LD determina a ação docente e se isso desqualifica a competência e a autonomia de professores e alunos. Para isso, foram consideradas as abordagens teóricas de Kleiman (2004) sobre leitura e letramentos, os estudos de Rojo (2013) sobre o LD e os estudos sobre textos para o Enem, de Brambila (2017). Como resultados, pode-se adiantar que o LD atual privilegia recursos visuais e entende um aluno-leitor familiarizado com textos multimodais, sem que isso indique necessariamente uma abordagem qualitativa da leitura em relação às práticas escolares mais tradicionais que desvinculam leitura e práticas sociais. Além disso, o LD analisado direciona à leitura voltada ao Enem e vestibulares, funcionando como um “manual” para o aluno e fazendo do professor um “explicador de manuais”. Por fim, o Enem, como política pública avaliativa, desprestigia o caráter dialógico da linguagem e a autoria dos sujeitos, favorecendo o ensino elitizado.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático; Leitura e escrita; Aluno e professor.

ABSTRACT: The article analyze the volume 2 of a collection of learning books (LB) destined for High School, by Cereja & Magalhães (2013), part of the National Program of Learning Book (NPLB) written in 2015. The aim of this study was to compare these results in relation to the LB reading approaches of the 1970s, carried out by Kleiman (2004). Moreover, if it is possible to affirm that the LD determines the teaching action and if this disqualifies the competence and the autonomy teaching and student. It was considered Kleiman's theoretical approaches to reading and about literacy (2004), the Rojo studies about the LB (2013) and recent studies on texts for the Enem, by Brambila (2017). As results, the actual LB privileges visual resources and understands a student-reader familiar with multimodal texts, without this necessarily indicating a qualitative approach to reading in relation to the more traditional school practices that unlink reading and social pratics. Even, the LB analyzed directs the reading to the Enem and vestibular, functioning as a "manual" for the student and making the teacher a "manual explainer". Finally, the Enem, as an evaluative public policy, deprecates the dialogical character of language and the authorship of the subjects, and privileges the elitist teaching.

KEYWORDS: Learning Book; Reading and Writing; Student and Teacher.

Introdução

¹ Professora de Língua Portuguesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes. Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rnt.santos3@gmail.com.

² Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rosanimarlow@gmail.com.

O presente estudo se propõe a realizar uma comparação entre as abordagens da leitura num livro didático (LD) do Ensino Médio (EM), de Cereja e Magalhães (2013), com a análise traçada por Kleiman (2004), no texto *Abordagens da leitura*, no qual a autora discute a relação entre os enfoques de pesquisa e as abordagens de ensino da leitura, tendo como objetos de análise livros didáticos da década de 1970. Para isso, são considerados, também, os estudos de Kleiman (2014), sobre *Letramento na contemporaneidade*, os de Rojo (2013), que trata dos *Materiais didáticos no ensino de línguas* e, por fim, os estudos de Brambila (2017), sobre textos com avaliação máxima no Enem, além de outros autores.

Kleiman (2004) conclui que as práticas propostas pelos livros didáticos “parecem indicar que o ensino, inferível das etapas que distinguimos nos LD para o ensino de língua portuguesa nos últimos 30 anos, estaria na contramão dos resultados da pesquisa” (KLEIMAN, 2004, p. 21). A autora admite, no entanto, que uma análise que considerasse o tempo de transposição dos estudos acadêmicos para as concepções adotadas pelos autores de LD resultaria numa interpretação diferente.

Além disso, Kleiman (2004) cita a influência dos textos normativos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que facilitam a transposição dos resultados das pesquisas recentes em Linguística Aplicada (LA) para a escola. Sobre a amplitude dos estudos em LA, Rojo (2013) pontua que

as investigações na área de Linguística Aplicada sobre ensino de línguas [...], nas últimas duas décadas, têm se voltado a vários objetos, tais como os letramentos escolares e não escolares, os referenciais e propostas curriculares, os processos de formação de professores, as práticas e discursos de sala de aula e os materiais didáticos impressos de diferentes tipos presentes nessas práticas (apostilados, fascículos, cadernos do professor e do aluno, sequências didáticas e livros didáticos). (ROJO, 2013, p. 163).

Em seu texto, a autora expõe resultados de pesquisas “que apontam para a relevância do tema do papel dos materiais didáticos impressos nas práticas docentes”, “certa homogeneidade das práticas e propostas didáticas presentes nesses materiais” e que, “embora busquem se adequar a referenciais e propostas curriculares mais recentes, mantêm-se ligados a certa ‘tradição’ na abordagem de seus objetos de ensino” (2013, p. 164).

Rojo, citando estudos de Batista (2003), afirma que o modelo de livro didático adotado no Brasil foi constituído entre os anos 60 e 70, quando houve uma “intensa ampliação do sistema de ensino” e, com isso, “processos de recrutamento docente mais amplos e menos seletivos”, e professores malformados com “grande sobrecarga de trabalho” e “falta de condições [...] para

preparar e corrigir exercícios e desempenhar outras atividades didáticas” (2013, p. 169). Ainda segundo a autora, esse modelo de LD não é “um apoio ao ensino e ao aprendizado”, mas “um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra”.

O objetivo deste estudo é, então, responder à seguinte questão: considerando uma análise de livros didáticos atuais, em que medida os resultados se aproximariam e ou distanciariam dos que Kleiman (2004) obteve em relação aos LD da década de 70? E mais, se é possível perceber que os LD determinam a ação docente e se isso desqualifica a competência e a autonomia do professor e do aluno.

Abordagens da leitura no livro didático atual: uma breve análise

Para buscar responder às questões apresentadas, a análise terá como objeto um capítulo do volume 2 de determinada coleção de livros destinada ao Ensino Médio, de Cereja e Magalhães, publicada em 2013, pertencente ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, distribuída pelo Ministério da Educação (MEC) para a rede pública de ensino, com o objetivo de ser utilizado no triênio 2015-2017, sob a logística e responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). De acordo com o MEC:

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (MEC, acesso em 10 de mar. 2018).

Dessa forma, os livros do PNLD são inicialmente inscritos no programa pelos detentores de direitos autorais, em seguida são analisados e aprovados por equipes pedagógicas e comissões técnicas. Posteriormente, são escolhidos pelas próprias escolas públicas. Através de editais específicos, é ofertada a possibilidade de participação de interessados na avaliação e seleção das obras do PNLD (MEC, acesso em 10 de mar. 2018).

A capa do livro objeto desta análise registra que se trata de um “manual do professor” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), caracterizado por trazer as respostas esperadas para as atividades propostas, bem como, também, por apresentar textos que marcam a voz do locutor-autor em abordagens e metodologias sugeridas para o locutário-professor.

Na capa do LD, vê-se uma lista com os conteúdos abordados pelo livro: “1) Literatura”; “2) Produção de texto”; “3) Gramática” e “4) Interpretação de texto”, o que já possibilita inferir que os conhecimentos linguísticos e literários são tratados de forma dissociada e o próprio trabalho com a linguagem está proposto de forma fragmentada (CEREJA; MAGALHÃES, 2013).

Essa tendência de departamentalização de conteúdos nos LD é comentada por Lajolo e Rojo, que entendem que o recurso de dividir um todo em partes menores, para favorecer o entendimento do aluno, não garante o alcance de tal objetivo, tendo em vista que:

[...] o livro didático é um importante mecanismo na homogeneização dos conceitos, conteúdos e metodologias educacionais’, mas, por outro, ‘apresenta conteúdos fragmentados’ para torná-los acessíveis à compreensão do aluno, o que, certamente, dificultará uma apreensão situada, ética e socialmente relevante desses conceitos. (LAJOLO, 1996, apud ROJO, 2013, p. 170).

Ao observar o sumário do LD de Cereja e Magalhães (2013), verifica-se sua divisão em quatro unidades que, por sua vez, subdividem-se em cerca de dez capítulos cada. Cada capítulo possui um título seguido de subtítulos para os temas correspondentes às atividades propostas. Como exemplo dessa organização, a Tabela 1 representa a subdivisão da Unidade 1 em treze capítulos, com destaque para a composição do capítulo 13: “Interpretação de Texto”.

Tabela 1: Sumário da Unidade 1

História social do Romantismo. A poesia.	
Capítulos	Títulos
1 - Literatura	A linguagem do Romantismo [...]
2 – Produção de Texto	O cartaz e o anúncio publicitário [...]
3 – Língua: uso e reflexão	O substantivo [...]
4 - Literatura	O Romantismo em Portugal [...]
5 – Língua: uso e reflexão	O adjetivo [...]
6 - Literatura	O Romantismo no Brasil: primeira Geração [...]
7 – Produção de texto	O texto de campanha comunitária [...]
8 – Língua: uso e reflexão	O artigo e o numeral [...]
9 – Produção de Texto	O conto [...]
10 - Literatura	O ultrarromantismo [...]

11 – Língua: uso e reflexão	O pronome [...]
12 - Literatura	O condoreirismo [...]
13 – <i>Interpretação de texto</i>	<i>Justificação e conclusão</i> <i>Prepare-se para o Enem e o Vestibular</i> <i>Em dia com o Enem e o Vestibular</i>
Vivências	Projeto: Campanha: Solidariedade em cartaz

Devido às limitações deste artigo, a análise do LD fará recortes nos últimos capítulos de cada unidade, pois chama a atenção o fato de estes serem os únicos classificados como “Interpretação de texto” e, ao mesmo tempo, estarem claramente ligados ao desenvolvimento de habilidades exigidas para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fato reforçado pela oração imperativa “Prepare-se para o ENEM e o vestibular”, presente abaixo do título de cada um dos últimos capítulos das unidades do LD em análise, conforme expõe a Tabela 2.

Tabela 2: Capítulos em destaque das unidades do LD analisado

Unidade	Capítulo	Títulos
1	13 Interpretação de texto	Justificação e conclusão <i>Prepare-se para o Enem e o Vestibular</i> Em dia com o Enem e o Vestibular
2	11 Interpretação de Texto	Habilidades de leitura e suas operações: levantamento de hipóteses e relação <i>Prepare-se para o Enem o Vestibular</i>
3	10 Interpretação de Texto	Habilidades de leitura e suas operações: a inferência e a interpretação <i>Prepare-se para o Enem o Vestibular</i>
4	11 Interpretação de Texto	As situações-problema nas provas do Enem e dos vestibulares O que é uma situação-problema? Analisando uma situação-problema proposta pelo Enem <i>Prepare-se para o Enem e o Vestibular</i>

A partir dessa observação, é possível inferir que o LD em análise pressupõe um interlocutor que considere a interpretação de texto como uma habilidade utilitária para o Enem, o que não condiz com a concepção das atuais pesquisas sobre leitura que, segundo Kleiman (2004, p. 14), “é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento”, não o letramento que prevalece na escola, “o letramento verbal, relegando-se a um segundo plano os conhecimentos sobre textos multimodais que a maioria dos alunos já têm” (cf. KRESS & VAN LEEUWEN, 1995, apud Kleiman, 2004, p. 21), mas de “outros letramentos, os que envolvem a leitura de textos multimodais que, ao

reconhecer o papel da imagem na construção de sentidos, deselitizam a relação com o texto escrito, que envolve os códigos mais inacessíveis aos grupos que a escola deve atender”. (KLEIMAN, 2004, p. 22). Em estudos mais recentes quanto à contemporaneidade das práticas de uso da língua escrita mobilizadas na escola, a autora afirma que:

tal como na década de 1990, as práticas escolares hoje não levam em conta o espaço e o tempo em que transcorrem, tampouco a historicidade dos sujeitos. [...] a concepção da escrita é ainda a de uma prática independente do sujeito, da história, não situada no tempo e no espaço, em oposição aos usos da língua oral. (KLEIMAN, 2014, p. 74).

Como é possível conferir a partir da Tabela 2, existem quatro desses capítulos que enfatizam um treinamento para o Enem, com os seguintes títulos: Capítulo 13 (Unidade 1) – “Justificação e Conclusão”; Capítulo 11 (Unidade 2) – “Habilidades de leitura e suas operações: levantamento de hipóteses e relação”; Capítulo 10 (Unidade 3) – “Habilidades de leitura e suas operações: inferência e interpretação”; Capítulo 11 (Unidade 4) – “As situações-problema nas provas do Enem e dos vestibulares”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 6-9).

Em especial, os títulos dos capítulos 11 (Unidade 2) e 10 (Unidade 3) abordam habilidades de leitura e suas operações – levantamento de hipóteses, relação, inferência e interpretação – e nos remetem às observações feitas por Kleiman (2004) acerca das pesquisas sobre leitura realizadas na segunda metade da década de 70, cujas bases eram a Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva: “Era o leitor quem ocupava um lugar proeminente e central na investigação subsidiada por essas disciplinas, pois interessava o seu funcionamento cognitivo durante o processo de compreensão da língua escrita.” (KLEIMAN, 2004, p. 12).

Acerca do uso de imagens, ao observar as atividades do Capítulo 11 – “Habilidades de leitura e suas operações: levantamento de hipóteses e relação”, da Unidade 2 do LD em análise, percebe-se que o capítulo que objetiva a “Interpretação de Texto” é iniciado com a reprodução da fotografia de um fotógrafo norte-americano, que mostra objetos diferentes, articulados entre si, interligados por cordas, como que formando um “sistema”. Os textos introdutórios ao capítulo ainda informam ao aluno-leitor que ele vai conhecer operações “avaliadas nas provas do Enem e do Vestibular” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 207).

Assim, a composição da página sugere existir uma relação entre a imagem e a proposta do capítulo, e essa relação deverá também ser interpretada pelo leitor. As páginas analisadas, assim como todo o livro, são coloridas e os textos vêm em fontes e cores de tamanhos diversos,

dispostas, por vezes, dentro de figuras geométricas de formas diversas e coloridas, supondo um leitor familiarizado com o texto multimodal. Essa característica corrobora com o fato de que:

A relação entre material verbal e material imagético nos textos mudou dramaticamente nos últimos 30 anos. Do texto (quase) monomodal anterior à reforma de ensino, passamos, depois da reforma, ao que parece ser um texto multissemiótico nos livros de Comunicação e Expressão, com variadas cores, desenhos e formas [...]. (KLEIMAN, 2004, p. 18).

Segundo as conclusões de Kleiman (2004, p. 19), “o grande número de ilustrações, cores, tamanho e forma de letras aponta para um perfil de leitor pressuposto que teria dificuldades para se manter engajado na leitura de um trecho verbal sem esses recursos gráficos”, ou seja, o texto multimodal parece ser também um recurso necessário para atrair e manter a atenção do aluno-leitor ainda nos dias atuais.

No entanto, no que diz respeito à primeira atividade proposta no capítulo 11 (Unidade 2), os autores limitaram-se a analisar e descrever a resposta adequada a uma questão do Enem e, nessa análise, explicar o que seriam as operações de levantamento de hipóteses e de estabelecimento de relações, não tendo sido sugerido ao professor que, por exemplo, explorasse e valorizasse os conhecimentos prévios dos alunos. Apesar de funcionar como um “exemplo prático”, é possível inferir também que se trata de um “treinamento”, um “passo a passo” para que o aluno responda a outras questões semelhantes no Enem ou nas provas de vestibular, já que, daí, infere-se um aluno-leitor passivo, que precisa atender a habilidades esperadas, já que, supostamente, ele “deveria perceber” as inter-relações do texto, segundos os autores do LD (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 208).

Sobre essa tendência de colocar o aluno-leitor numa condição de passividade, Cavéquia e Rezende (2013) contribuem com resultados de uma pesquisa na qual foram considerados *Dizeres de professores sobre o livro didático de língua portuguesa*. Nesse estudo, os docentes reconhecem a importância do LD, desde que esse instrumento não seja o único recurso para o ensino-aprendizagem, e também entendem que,

Na interação verbal, o outro não é um destinatário passivo do discurso, cuja única função se restringe a compreender o locutor; o locutário terá sempre, diante da fala do locutor, uma atitude responsiva ativa, que vai ser materializada na sua resposta (externa ou interna). (CAVÉQUIA; REZENDE, 2013, p. 314).

Kleiman (2014, p. 80) reconhece formas contemporâneas dos LD relacionadas com “exigências de novos modos de trabalho para atender novas demandas sociais de sujeitos reais,

que vivem no mundo da cultura digital, e da cultura impressa”, mas critica o fato de que esse tipo de mudança não traz em si uma nova prática de ensino. Segundo a pesquisadora,

[...] mudaram os conteúdos e as tecnologias para reprodução do material didático – o xerox substituiu o mimeógrafo, mas não as práticas: cópia no caderno, ação irrefletida em resposta a exigências curriculares. O interlocutor social (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1979) do professor continua sendo o discurso tradicional escolar. (KLEIMAN, 2014, 80).

Após a análise da questão-modelo, os autores do LD em questão propuseram três atividades de múltipla escolha, que foram apresentadas sob o título de “Prepare-se para o Enem e o Vestibular”. Supõe-se que seja esperado pelos autores que o aluno siga as orientações do exemplo prático dado. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 209).

Em seguida, sob o título “Em dia com o Enem e o Vestibular”, foi apresentada uma coletânea de 16 questões objetivas, ocupando quatro páginas do LD, selecionadas de provas do Enem e de vestibulares de instituições conhecidas, divididas pelos subtítulos “Literatura e estudos de linguagem”; “Produção de texto” e “Interpretação de texto” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 210-213), mais uma vez reforçando uma suposta divisão nos estudos acerca da Língua/Linguagem, em prejuízo de uma abordagem epilinguística.

O que se pode observar acerca dessas atividades propostas pelo LD objeto de análise é a ausência de um trabalho pautado a partir do texto, pois, em todo o capítulo que se propunha a abordar “interpretação de texto”, apenas questões objetivas foram trazidas para serem interpretadas. Ainda que algumas dessas questões trouxessem textos de variados gêneros, claramente o foco do capítulo não foi para um trabalho com o texto e a partir dele, mas, sim, para um trabalho com a interpretação de questões objetivas de provas que tragam textos ou apenas façam referências a eles e como o aluno deve conduzir a sua análise para encontrar a “resposta certa”. Isto é, num capítulo cuja proposta era trabalhar interpretação de textos, o trabalho foi pautado predominantemente no gênero questão objetiva de prova. Sobre esse treinamento que faz do aluno um sujeito passivo, fundamentada em outros teóricos, Kleiman (2014) escreve:

Quanto menos passivos e mais participativos os fruidores de textos multimodais e intersemióticos (dos multiletramentos), maiores as possibilidades de que a réplica à linguagem icônica envolva o uso da “inteligência visual” (DONDIS, 1973) no lugar da intuição maleável e passível de manipulação por aqueles que detêm o ‘discurso autoritário’ ou de ‘autoridade’ (BAKHTIN, 2004). (KLEIMAN, 2014, p. 82).

Por fim, convém refletir, brevemente, sobre possíveis motivos que justifiquem a ênfase para o Enem e os vestibulares em LD do EM. Recentemente, Brambila (2017), em dissertação de

mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL/UFES), realizou estudo sobre a questão do treinamento que se faz para que o aluno do EM esteja apto a redigir uma redação escolar capaz de atender aos critérios avaliativos pré-estabelecidos pelo exame. O autor entende a escola como um lugar privilegiado para o diálogo e a construção de sujeitos e autores sociais, e que “se o espaço escolar é onde encontraremos o ensino-prática da produção textual será também nessa esfera em que haverá a expectativa de se encontrar o estímulo à subjetividade e à autoria desses sujeitos que interagem nas diversas esferas sociais” (BRAMBILA, 2017, p. 11). Assim, questiona, nas redações do Enem, a passivação do Eu em função de um Outro avaliador, tendo em vista que:

[...] percebe-se que, em determinadas configurações sociais e avaliativas, a produção de textos não tem sido uma ferramenta social de existência do Eu e do diálogo com o Outro, mas como uma suposição de um Eu que monologa para uma suposição de um Outro que só escuta e sentencia, aparentemente. (BRAMBILA, 2017, p. 12).

Esse Outro que sentencia, conforme Brambila (2017, p. 12), no caso do EM e do Enem, está personificado nas “políticas públicas relacionadas [...] ao acesso às universidades públicas brasileiras, [que] têm se mostrado cruciais nessa resignificação do referido exame para um contexto no qual as escolas se viram obrigadas a voltar suas atenções” para um ensino específico de texto, “já que há no Enem, além das 180 questões referentes a conhecimentos próprios do Ensino Médio, uma prova de redação que, tradicionalmente, requer a feitura de um texto dissertativo-argumentativo sobre determinado tema de cunho social”. Sobre isso, na conclusão de seus estudos, afirma que,

[...] a respeito de nossa realidade política-educacional, representada pelos estudos da Base Nacional Comum Curricular [...] pudemos averiguar que há uma proposta menos dialógica à linguagem na esfera escolar da escola brasileira, afastando-a de seu lugar legítimo na interação humana para uma limitação de perspectivas que se dá na definição de objetivos e eixos que não alcançam as reais demandas da educação brasileira. (BRAMBILA, 2017, p. 114).

Brambila (2017, p. 114) ainda elenca uma série de conclusões a partir dos dados estudados, dentre elas: considerando os textos de grande número das redações “nota 1000 o caráter de ‘porta-voz’ do Estado, refletindo, em diversos níveis, suas propostas e posicionamentos”; que “o lugar que ainda responde melhor a esse sistema de avaliação de competências na produção escrita é a escola particular” e que isso alimenta “na preparação para o Enem uma fonte de lucro evidente, reforçando um olhar neoliberal sobre a educação”.

Considerações finais

Para concluir, retomam-se as questões iniciais, numa tentativa de respondê-las com base na análise realizada. Considerando um estudo de livros didáticos atuais, em que medida os resultados se aproximariam e ou distanciariam dos que Kleiman obteve em relação aos LD da década de 70? A presente análise encontra pontos em comum com as conclusões presentes no texto base de Kleiman (2004), norteador deste trabalho. Foi possível observar que o texto multimodal se faz presente no LD atual e que imagens e textos verbais dialogam entre si, solicitando a interpretação do interlocutor e prevendo-o familiarizado com textos dessa modalidade. No entanto, como também enfatiza Kleiman (2004), conclui-se que, para a transposição dos resultados da pesquisa para os LD, há ainda um longo caminho a percorrer, no sentido de que estes novos recursos estejam de fato indicando uma mudança qualitativa da abordagem da leitura.

Quanto à segunda questão, se é possível perceber que os LD determinam a ação docente e se isso desqualifica a competência e a autonomia do professor e do aluno, a análise possibilita compreender que o capítulo do LD estudado não dialoga com os estudos dos letramentos, nos quais a leitura é vista como prática social. Ao contrário, a leitura no capítulo é direcionada para a atividade específica de responder adequadamente às provas do Enem e de vestibulares, funcionando como um “manual” para o aluno e fazendo do professor um “explicador de manuais”.

Neste sentido, se o professor se limitar a esse papel de dar voz ao LD, calar-se-á a si próprio, quem deve conhecer os saberes e as capacidades de seus alunos, quem é capaz de desenvolver estratégias para resgatar e entrecruzar saberes, conhecimentos e práticas, a fim de que tenham aplicabilidade à vida social do aluno. E, da mesma forma, a voz do aluno também está sendo calada, se considerarmos que seu êxito na avaliação, em especial dos textos argumentativos-dissertativos do Enem, está condicionado à reprodução de um discurso esperado pelos avaliadores institucionais.

Referências

BRAMBILA, G. *A produção de textos na “Era Enem”*: subjetividade e autoria no contexto político-pedagógico brasileiro contemporâneo. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em 10 mar. 2018.

CAVÉQUIA, M. A. P.; REZENDE, L. A. Dizeres de professores sobre o livro didático de língua portuguesa. *Eutomia*, Recife, 11 (1), p. 311-326, Jan./Jun. 2013. Disponível em: <<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/229/219>>. Acesso em 15 ago. 2014.

CEREJA, W. R. *Português: Linguagens*, 2. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

KLEIMAN, A. B. *Abordagens da leitura*. Scripta, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_art01.pdf>. Acesso em 05/09/2017.

_____. *Letramento na contemporaneidade*. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2), p. 72-91, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>>. Acesso em 10/10/2017.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: LOPES, Luiz Paulo Moita (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1ª. Ed. São Paulo: Parábola, 2013.

EFEITOS DE SENTIDOS NO DISCURSO MIDIÁTICO: APOSENTADORIA E TRABALHO

Juliana Tereza de Souza Lima Araújo¹

RESUMO: Este artigo analisa os efeitos de sentidos de aposentaria produzidos no discurso midiático materializado numa matéria da Revista Veja publica em 2009, intitulada “Trabalhar não é saudável”. Para isso, tomamos como base teórico-metodológica a Análise do Discurso pecheutiana (AD), estabelecendo, também, uma interlocução com o Materialismo Histórico. A AD, enquanto teoria materialista dos processos discursivos, concebe o discurso como uma prática sócio-histórica, produzido na intrínseca relação entre língua, história e ideologia. Nessa perspectiva, não há sentido único e literal, pois as materialidades discursivas são produzidas por sujeitos inscritos em uma formação discursiva. Em nosso gesto analítico, constatamos que o discurso midiático reproduz em seu funcionamento sentidos que remetem às transformações no mundo do trabalho e as consequentes reformas jurídicas relativas à aposentadoria como parte integrante da previdência social brasileira. Assim, no discurso materializado na Revista são produzidas, através da ideologia, evidências de sentidos que interpelam os sujeitos a continuarem trabalhando, apresentando a exploração como algo natural que traz benefícios para a saúde do trabalhador. Nesse processo de naturalização de sentidos, outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, tendem a ser silenciados e apagados para que, em última instância, a lógica de reprodução do capital seja mantida.
PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Aposentadoria; Sentido.

ABSTRACT: This article analyzes the effects of the senses of retirement produced in the mediatic discourse materialized in an article of Veja magazine published in 2009, titled "Work is not healthy". For this, we take as a theoretical-methodological basis the Discourse Analysis pecheutiana (AD), establishing, also, an interlocution with Historical Materialism. The AD, as a materialist theory of discursive processes, conceives discourse as a socio-historical practice, produced in the intrinsic relation between language, history and ideology. In this perspective, there is no single and literal sense, because the discursive materialities are produced by subjects enrolled in a social formation. In our analytic gesture, we can see that the mediatic discourse reproduces in its functioning meanings that refer to the transformations in the world of work and the consequent legal reforms related to retirement as an integral part of Brazilian social security. Thus, in the discourse materialized in the Journal, through the ideology, are produced evidences of meanings that challenge the subjects to continue working, presenting exploitation as something natural that brings benefits to the health of the worker. In this process of sense naturalization, other possible but undesirable senses tend to be silenced and erased so that, ultimately, the logic of reproduction of capital is maintained.

KEYWORDS: Speech; Retirement; Sense.

Introdução

¹ Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Faculdade de Letras. Maceió-AL. E-mail: jtslima@gmail.com.

Neste artigo analisamos, à luz da Análise do Discurso de linha francesa pecheutiana (AD), o discurso sobre aposentadoria/aposentado, materializado numa reportagem da Revista Veja (2009). Buscaremos compreender como a materialidade discursiva produz efeitos de sentido que “ressignificam” a aposentadoria/aposentado na atual conjuntura social brasileira, marcada por mudanças no mercado de trabalho, decorrente da reestruturação produtiva do capital.

Ao inscrevermos nossa reflexão no campo teórico e metodológico da Análise do Discurso, pressupomos que os dizeres não são produzidos de modo abstrato, pois são constituídos no complexo dinâmico e contraditório das relações sócio-históricas. A AD, um projeto teórico e político, organizado pelo filósofo marxista-leninista Michel Pêcheux, em 1969, tem como objetivo compreender os processos discursivos em sua concretude sócio-histórica, trabalhando, assim, a relação complexa entre a língua, que é sujeita a falhas, e a ideologia, cuja materialidade específica é o discurso.

Fundamentação teórica: a Análise do Discurso na interface com o Materialismo Histórico

Para analisamos o discurso sobre a aposentadoria, materializado na Revista Veja, filiamo-nos à Análise do discurso francesa, corrente que trabalha com/na relação complexa e contraditória entre história, ideologia e língua, buscando compreender os processos discursivos enquanto práticas sociais, engendrados historicamente. Num trabalho crítico com a Linguística, com o Materialismo Histórico e com a Psicanálise é que a AD problematiza a leitura e a produção de sentidos, inaugurando um objeto próprio de estudo: o discurso, uma prática social que produz sentidos entre sujeitos inscritos numa dada conjuntura histórico-social.

Em nosso gesto de interpretação, articulamos a Análise do Discurso pecheutiana com a perspectiva Marxista Ontológica, pois, assim como Silva Sobrinho (2007, p. 16), acreditamos que a abordagem marxista “continua sendo capaz de dar conta de forma efetiva das contradições do processo em que o homem se autoconstrói e/ou se autodetermina”. Além disso, Maldidier, Normand e Robin (2010, p. 83) – ao tratarem dos pontos indispensáveis do Marxismo na AD – explicam que “uma teoria materialista das práticas discursivas não poderá ser pensada senão no quadro do materialismo histórico de uma maneira rigorosa e não metafórica”.

Dessa forma, pensamos a AD em sua intrínseca relação com o Materialismo Histórico, pois o discurso, enquanto materialidade específica da ideologia, materializa

as contradições sociais das relações históricas. Assim, as noções de trabalho, trabalho estranhado, capital, classes sociais são cruciais para entendimento da materialidade discursiva que aqui analisamos.

Para G. Lukács (2013), o trabalho é a categoria fundante do ser social, sendo, pois, o modelo de toda práxis. O homem é um ser que dá respostas, e para agir na natureza idealiza um fim para essa ação, para, assim, satisfazer as necessidades que lhe são postas. É essa capacidade de planejar, de previamente idealizar sua ação que o distingue dos animais. K. Marx (1985, p. 149) afirma que o trabalho é uma forma exclusivamente humana, um

processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Esse intercâmbio do homem com a natureza caracteriza o que Lukács (2013) chama de posição teleológica primária. Para o filósofo húngaro, os homens se reproduzem a partir de posições teleológicas primárias e secundárias. Naquelas, o homem age sobre a natureza para transformá-la segundo suas necessidades; nas posições teleológicas secundárias, a relação se dá entre os homens, os quais buscam convencer uns aos outros a tomarem certas posições e aturem de determinada forma. Desse modo, no sentido

Originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso. Nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da práxis social, destaca-se em primeiro plano a ação sobre os outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância –, uma mediação para a produção e valores de uso. [...] o conteúdo essencial do pôr teleológico nesse momento – falando em termos inteiramente gerais e abstratos – é a tentativa de induzir outra pessoa (ou um grupo de pessoas) a realizar, por sua parte, pores teleológicos concretos. (LUKÁCS, 2013, p. 83).

Da teleologia secundária surge a ideologia, concebida por Lukács(2013) como um instrumento pelo qual o ser social enfrenta a realidade, tornando sua prática consciente e operativa. Nesse complexo, a linguagem não é tomada como um mero

meio de comunicação, ela tem um papel ontológico, pois, através da linguagem, os homens podem tentar convencer uns aos outros. Como afirma Magalhães² (s/d, p. 5), para a teleologia secundária “a práxis discursiva assume um papel primordial, porquanto é normalmente através dela que o convencimento dos indivíduos de uma sociabilidade ocorre”.

A linguagem é uma base imprescindível do ser social, pois “como ocorre com o trabalho, também com a linguagem se consumou um salto do ser natural para o social” (LUKÁCS, 2013, p. 129). Silva Sobrinho (2007, p. 47) afirma que

a linguagem atua como mediação na acumulação/generalização, possibilitando a continuidade do devir humano. A linguagem surge a partir das relações que os sujeitos desenvolvem com a natureza e com os outros sujeitos, desse modo, sendo também constitutiva dos sujeitos, a linguagem está em todas as manifestações sociais, sofrendo as consequências de seu entrelaçamento.

A linguagem, como mediação entre o homem e a realidade, não é transparente, pois o discurso é uma síntese de determinações histórico-ideológicas, que, no encontro com o linguístico, produz deslizos, falhas equívocos, outros/mesmos sentidos. Conforme Pêcheux (1997), os discursos são efeitos de sentidos entre interlocutores, sentidos que são produzidos nas relações que os homens estabelecem cotidianamente. Portanto,

o sentido é socialmente construído pelo homem para o homem, para si e para os seus semelhantes; na natureza, é uma categoria que não existe de modo algum, portanto nem sequer como negação de sentido. Vida, nascimento, morte estão, enquanto fenômenos da vida natural, livres de sentidos, não são significativos nem insignificantes. Só na medida em que o homem, em sociedade, procura um sentido para a sua própria vida e essa aspiração fracassa surge também o seu oposto, o sem sentido. (LUKÁCS, 2013, p. 133)

Considerar que o sentido tem sua base nas relações sócio-históricas é um ponto crucial na AD, haja vista que o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, ele é construído a partir das posições ideológicas inscritas nos processos históricos. Dessa forma é possível conceber o discurso como “uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho [...] de deslocamento no seu espaço” (PÊCHEUX, 2002, p. 56). Essa agitação nas filiações sócio-históricas revela o caráter dinâmico dos processos de

² No prelo. “Materialismo histórico-dialético e práticas discursivas”.

significação, nos quais os sentidos podem deslocar-se discursivamente em decorrência das condições de produção e das posições ideológicas sustentadas pelos sujeitos em suas práticas históricas.

Condições de produção do discurso: aposentadoria e sua constituição histórica

Na AD, a produção de sentido não é aleatória e/ou natural, ao contrário, ela é fruto das contraditórias relações da sociedade na qual as práticas discursivas são engendradas. Por isso, o analista não procura o que o texto diz, mas como a materialidade discursiva é produzida, como circula e como produz sentidos em um dado momento sócio-histórico. Silva Sobrinho afirma (2010, p. 255) que

só quando articulamos o **dizer** com suas **condições de produção** (relações sociais de caráter material e historicamente determinadas) é que as contradições do discurso reaparecem e desvelam a verdadeira face de suas contradições, ou seja, o seu real caráter material de sentido (grifos do autor).

Com efeito, as condições de produção, enquanto categoria fundamental para a compreensão e desvelamento dos efeitos de sentidos dos discursos, trazem a exterioridade como algo inerente aos processos discursivos. Sendo assim, os discursos que, atualmente, circulam na sociedade brasileira, produzindo efeitos de evidência de aposentadoria, e de trabalhador aposentado são, essencialmente, construções histórico-sociais.

A aposentadoria no Brasil é um fenômeno que tem passado por diversas modificações, desde sua implementação no país. Essas modificações, que refletem também a discussão mundial em torno da aposentadoria e da velhice, vêm sendo discursivizadas, produzindo sentidos contraditórios e movediços sobre aposentadoria, e sobre o trabalhador aposentado – ou que irá se aposentar.

A aposentadoria é uma conquista que faz parte de uma série de reivindicações dos trabalhadores que ocorreram no começo do século XX. Nas manifestações e nos congressos sindicais, os operários lutavam por direitos trabalhistas, como a redução da jornada de trabalho, a regulamentação do trabalho feminino, o direito a férias e à aposentadoria.

O primeiro plano de assistência previdenciária no Estado brasileiro foi instituído no ano de 1923, as Caixas de Aposentadorias e Pensões (CAPs), que eram destinadas

aos trabalhadores ferroviários. Após a Revolução de 30, tem-se várias disposições legais relacionadas ao trabalho, dentre elas são inaugurados, pelo Estado, os Institutos de Aposentadorias e Pensões, (IAPs, 1934). No governo de Juscelino Kubitschek, com a Lei Orgânica da Previdência Social (LOPS), houve uma uniformização na legislação previdenciária, principalmente, no que se referia à contribuição, aos benefícios e a serviços da Previdência Social. Desse serviço previdenciário foram excluídos os trabalhadores rurais, embora, segundo a LOPS, todos os que exercessem atividade remunerada no território nacional estivessem integrados na Previdência.

Em 1966, é criado o Instituto Nacional de Previdência Social, onze anos mais tarde, em 1977, é realizada uma reforma em que é criado o Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social, que, gerido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), tinha como objetivo inserir o idoso na sociedade através de ações políticas e atividades educativas.

No começo da década de 1980, o Brasil recebe uma carta da ONU que exigia a implementação de políticas para a “terceira idade”, nesse período, que é também de redemocratização do país, é iniciada a discussão da elaboração de uma Política Nacional do Idoso, promulgada, apenas, em 1994.

Diante desse novo contexto que abrange, principalmente, o crescimento demográfico da população idosa e seus impactos na sociedade, no tocante, sobretudo, à economia, com a crise previdenciária, cuja responsabilidade é atribuída aos trabalhadores contribuintes, são formuladas, principalmente na última década do século XIX e nos primeiros anos do século XXI, ações de caráter oficial que buscaram organizar e assegurar os direitos e deveres da terceira idade. Desse modo, o envelhecimento, como afirma o Estatuto do Idoso (2004, p. 5), “tornou-se questão fundamental para as políticas públicas”.

Além disso, o ano de 1999 foi destacado pela ONU como o Ano Internacional do Idoso, havendo, no Brasil várias reuniões para o debate da questão do envelhecimento, com a Assembleia Nacional dos Idosos, com o tema “A Terceira Idade a Caminho do Ano 2000”, realizada pelo Sesc São Paulo.

A Política Nacional do Idoso, que, conseqüentemente, cria o Conselho Nacional do Idoso, teve sua gênese ainda no governo de Fernando Collor, promulgada em 4 de janeiro de 1994, pelo Presidente Itamar Franco; enquanto o Estatuto do Idoso, elaborado pelo Ministério da Saúde, entrou em vigor em janeiro de 2004, mas foi sancionado pelo

Presidente Luís Inácio Lula da Silva em outubro de 2003, estando em tramitação no Congresso Nacional desde 1997.

É possível afirmar que processo de (re)significação da aposentadoria na sociedade vigente resulta de, pelo menos, dois aspectos centrais: o aumento demográfico da população idosa/aposentada no Brasil³ e as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, desencadeadas pelo processo de reestruturação produtiva do capital, na visão neoliberal que delimitou um novo perfil de trabalhador, enfatizando a eficiência, a flexibilidade, a polivalência e as competências dos sujeitos.

No Brasil, os princípios neoliberais foram implementados a partir da década de 90 do século passado, através de uma série de reformas em vários âmbitos do Estado – dentre as principais, novos modelos de administração aplicados à educação, à saúde e à previdência social – inscritas num paradigma de gestão eficiente e de redução de gastos e investimentos, sendo apresentadas como ações inovadoras e inevitáveis, que, quando implementadas, proporcionariam a resolução dos problemas sociais.

Nesse cenário, a aposentadoria, um processo essencialmente histórico, fruto de reivindicações da classe trabalhadora ao longo do século XX, passa a ser, recorrentemente, significada como um “evento” de tristeza, inatividade, solidão, relacionada a sentidos negativos de velhice (como morte e abandono), caso o trabalhador continue na atividade laborativa.

Surge, assim, a dicotomia aposentadoria ativa *versus* aposentadoria inativa. Essas novas categorias irão rotular os trabalhadores aposentados tidos como ativos/produtivos e os inativos/inativos. Nessa lógica capitalista, o trabalhador aposentado – ou mesmo o que ainda irá se aposentar – interpelado a continuar no mercado de trabalho, para, ao continuar atuando profissionalmente, permanecer útil e produtivo na sociedade e saudável física e psicologicamente, permanecendo inserido na lógica do mercado de consumo e mantendo sua renda mensal, que, devido ao fator previdenciário⁴, é reduzida após a aposentadoria.

Nessa direção, conforme Haddad (1986, p. 45), “o trabalhador aposentado é forçado a tentar ingressar novamente no processo produtivo devido às condições

³ A população idosa representa 11,34% da população brasileira (22,9 milhões). O IBGE estima que, nos próximos 20 anos, esse número aumente 39,3% (88,6 milhões). O número de aposentados também deve crescer até 2020, de 20 milhões para 25 milhões.

⁴ Criado em 1999, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Fator Previdenciário é utilizado no cálculo do valor da aposentadoria por tempo de contribuição, sendo opcional na aposentadoria por idade. O Fator é baseado em 4 elementos, a saber: a alíquota de contribuição, a idade do trabalhador, tempo de contribuição à Previdência Social e a expectativa de sobrevivência do segurado.

precárias de sobrevivência em que se encontra”. São, portanto, formulados discursos – jurídicos, midiáticos, pedagógicos – que produzem outros/mesmos sentidos de/sobre aposentadoria, instaurando modos de interpretação que representam uma ressignificação da aposentadoria e do papel do aposentado na sociedade brasileira.

“Parar de trabalhar não é saudável”: (re)produção de sentidos no discurso midiático

Ao longo dos últimos 25 anos, sobretudo a partir do começo do século XXI, a aposentadoria tem passado por um processo de ressignificação discursiva, que, como enfatizamos, decorre principalmente das mudanças ocorridas nas relações de trabalho/exploração mundial e local. É, pois, no seio da sociedade capitalista brasileira e suas contraditórias relações histórico-econômicas que a aposentadoria e os aposentados são dinamicamente ressignificados.

Dessa forma, buscaremos compreender como se constituem os efeitos de sentido na materialidade discursiva quando analisada em sua concretude histórico-social, visando, assim, a compreensão dos mecanismos ideológicos de produção de sentido. A materialidade discursiva que iremos analisar foi retirada do *site* da Revista Veja, intitulada “**Parar de trabalhar na aposentadoria não é saudável**”, e publicada na coluna “saúde” da revista, em 15/10/2009. Para procedermos à análise, faz-se necessário destacar que a mídia, enquanto um modo de produção e circulação de discursos, configura-se, como explica Orlandi (2004, p. 96), num

evento discursivo do modo de circulação da linguagem. Enquanto tal, ela é um acontecimento de linguagem que impõe sua forma de gerenciamento dos gestos de interpretação, sempre na distinção do que se deve apreender como sentido unívoco (literal) e o que se admite plurivocidade interpretativa.

É na tensão do que se apresenta como “sentido unívoco” e a “plurivocidade interpretativa”, aparentemente controlada, que analisaremos o discurso sobre a aposentadoria materializado na reportagem, tomando como base o fato de que, para a Análise do Discurso, o sentido não é transparente nem arbitrário, como temos enfatizado, sua constituição é radicalmente histórica, e é no encontro da língua com a história que os efeitos de sentidos são produzidos entre os sujeitos. Por isso, o analista não procura o sentido do texto, a busca é pela compreensão do funcionamento do discursivo numa conjuntura social. Assim,

O discurso, como toda práxis humana, para ser explicado, segundo o método marxiano, necessita que o analista parta do fenomênico, em seu efeito de evidência, que, quando submetido à análise, pode nos levar a identificar a essência, permitindo, assim, chegar à totalidade do complexo sócio-histórico (MAGALHÃES; SILVA SOBRINHO, 2014).

Ao lermos o título da reportagem já podemos identificar uma filiação com um discurso da saúde: “Parar de trabalhar na aposentadoria não é saudável”. Mas em que medida podemos entender o que é ser saudável na sociedade brasileira e de que saúde trata o discurso? São lacunas próprias da constituição do discurso que em sua necessária incompletude produz, ao mesmo tempo, efeitos de evidência e abre espaço para a interpretação, haja vista que o “incompleto da linguagem é o lugar do possível, é condição do movimento dos sentidos e dos sujeitos” (ORLANDI, 2004, p. 72).

Pela negativa “não é saudável” pensamos que se trata de algo que faz mal ao trabalhador, causa doenças, portanto, num movimento parafrástico poderíamos construir os seguintes enunciados como título da reportagem: “Parar de trabalhar na aposentadoria causa doenças” e “Trabalhar na aposentadoria é saudável. A escolha da assertiva “não é saudável”, ao invés de “causa doenças”, por exemplo, começa a nos dar pistas para compreendermos os efeitos de sentidos que podem ser produzidos na materialidade discursiva, quando articulada às condições de produção desse discurso.

A negação da aposentadoria como um momento de descanso e afirmação de um momento de trabalho é um processo que tem bases fincadas nas mudanças no mercado de trabalho, oriundas da reestruturação produtiva do capital. Essas mudanças foram iniciadas no estado brasileiro na década de 1990, com a implementação dos ideais neoliberais, marcada pela redefinição do papel do Estado e intensas transformações nas relações de trabalho. Segundo Cavalcante (2007, p. 58), as mudanças no mundo do trabalho caracterizam-se

pela flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos e pela aceleração de novas tecnologias concentradas principalmente na informática, na robotização e no incremento dos meios de comunicação, produtos e consumidores, tornando homens e mercadorias descartáveis, num processo cada vez maior.

Nesse cenário, surge um novo perfil de trabalhador, centrado no modelo toyotista, que preza pela eficiência e máxima produtividade. Conforme Melo (2010, p.86), a concepção toyotista

estabelece uma revolução no sistema produtivo caracterizada basicamente pelas seguintes ideias: implementação da produção enxuta, qualidade total e envolvimento da classe trabalhadora na tomada de decisões relativas à produção.

Diante das transformações no mercado de trabalho, do crescimento no número de aposentados, e da dita crise da Previdência Social, o perfil do aposentado também passa a ser reconfigurado. Antes tido como um sujeito inativo, o trabalhador aposentado é recorrentemente chamado a manter-se ativo no mercado de trabalho para que assim continue a ser útil e engajado no mundo globalizado, no qual a economia, como bem afirma Beauvoir (1990) “é baseada no lucro; é a este, na prática, a que toda a civilização está subordinada: o material humano só interessa enquanto produz”, e produzir na ótica capitalista é gerar mais-valia.

Vejamos, na sequência discursiva abaixo, como os aposentados são alocados em grupos, segundo sua atuação no mercado de trabalho:

SD - Aposentados que pararam completamente de trabalhar têm qualidade de vida inferior em relação àqueles que continuaram com suas carreiras, em trabalhos temporários ou de meio-período, segundo constatou um estudo feito pela Universidade de Maryland (EUA) divulgado na quarta-feira. Os resultados revelaram que os aposentados que continuaram trabalhando têm menos doenças graves, boa saúde mental e melhor qualidade de vida que o grupo de participantes que parou de vez de trabalhar. [...]Os pesquisadores que participaram do estudo recomendam que os idosos continuem com a carreira que tinham antes de se aposentar”.

Nessa sequência discursiva são apresentados dois grupos de aposentados: 1. Os Aposentados que pararam completamente de trabalhar e 2. Os aposentados que continuaram trabalhando. Por conseguinte, são apresentadas especificidades desses grupos, asseguradas pelo estudo feito pela Universidade de Maryland (EUA). De acordo com o estudo, o primeiro grupo teria uma “qualidade de vida inferior” e o segundo, além de “menos doenças graves” e “boa saúde mental”, teria “melhor qualidade de vida”.

A existência desses dois grupos apresentados pela materialidade discursiva não é algo natural, é uma construção histórica, uma resposta às transformações ocorridas na sociedade contemporânea, que, dissimulada na “transparência da linguagem”, tende a produzir um efeito de sempre existente.

Para a AD, um discurso está sempre em relação com outros sentidos possíveis. No caso da aposentadoria, a volta/continuação do aposentado no mercado de trabalho é preconizada no Estatuto do Idoso (2003, p.19) que, no Artigo 26, afirma “O idoso tem direito ao exercício da atividade profissional, respeitadas suas condições físicas, intelectuais e psíquicas”.

Dessa forma, todo discurso, todos os efeitos de sentidos são produzidos a partir do já-dito, que sustenta o dizer, funcionando, de acordo com Orlandi (2004, p. 71), quando “as vozes que se poderiam identificar em cada formulação particular se pagam e trazem o sentido para o regime do anonimato e da universalidade. Ilusão de que o sentido nasce ali, não tem história”.

Percebamos que o primeiro grupo de trabalhadores apresentado no discurso midiático é composto, especificamente, por aposentados que “pararam completamente de trabalhar”. O aposentado pode até parar de trabalhar, mas não completamente, por isso, os “que continuaram com suas carreiras” atuam em “trabalhos temporários ou de meio-período”.

Dessa forma, o tipo de trabalho que pertence ao aposentado está ligado a atividades profissionais que caracterizam uma desvalorização/exploração do trabalhador, haja vista que trabalhos temporários ou de meio período tendem a não ter vínculo empregatício. Esses dizeres – “trabalhos temporários ou de meio-período” – quando atravessados pelo interdiscurso remetem a sentidos de trabalho informal, de flexibilidade e precarização das condições de trabalho, que o trabalhador aposentado é, por vezes, submetido para manter-se ativo profissionalmente, seja para complementar a renda, seja para ter uma “boa saúde mental”.

A noção de interdiscurso na AD é crucial para compreendermos como os discursos produzem sentidos em relação a outros discursos. O interdiscurso é o lugar onde estão todos os já-ditos, enquanto espaço da memória discursiva, tem uma objetividade contraditória, que é fundante de todo discurso, visto que “algo fala”, antes, em outro lugar e independentemente. Esse já-dito e esquecido reaparece no Intradiscurso, o fio discursivo, lugar da formulação do dizer, definido como “o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que direi depois” (PÊCHEUX, 1988, p. 166).

Apagar a memória de que o “os trabalhos temporários ou de meio-período”, exercidos pelos aposentados que “continuaram suas carreiras” faz parte da crescente valorização do capital e exploração/desvalorização do trabalho humano é uma estratégia

ideológica que atua para conformar e mostrar ao sujeito aposentado que essa é a única forma de ser aposentado e viver bem, de ter “melhor qualidade de vida”.

Ademais, o trabalho na aposentadoria é apresentado como uma atividade saudável, mas contraditoriamente é restringida a atividades temporárias e/ou de meio período. Esse paradoxo nos permite retomarmos a discussão que Marx (2013) faz acerca do trabalho na sociedade capitalista, que se difere do trabalho no sentido ontológico, de transformação da natureza pelo homem, que ao modificá-la também se modifica.

No trabalho estranhado, característico da sociedade capitalista, o trabalhador não detém os meios de produção, nem o que ele mesmo produz, tornando-se uma mercadoria, como outra qualquer. Marx (2013) explica que o estranhamento do trabalhador ao produzir é expresso pelas

pelos leis nacional-econômicas, em que, quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que, quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto melhor formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador que, quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2013, p. 144).

Nessa perspectiva, o trabalho que explora a força humana não é saudável em nenhum momento da vida, ao contrário, em muitos casos ele é responsável pelo adoecimento do trabalhador, e até pela sua morte.

É possível observamos no discurso materializado no site da Veja que os que trabalham não serão completamente saudáveis, eles terão apenas “menos doenças graves”. Além disso, a pesquisa da universidade americana caracteriza os aposentados continuam a trabalhar como pessoas que têm “boa saúde mental e melhor qualidade de vida”, sem, no entanto, especificar nenhuma desses “benefícios” do trabalho. O discurso expressa apenas que os fatores são relacionados ao “grupo que parou de vez de trabalhar”, como se fosse possível alocar os sujeitos em blocos homogêneos.

A nosso ver, existem diferentes formas de viver a aposentadoria, formas que são construídas pela profissão que fora desenvolvida pelo aposentado, ou seja, pelo lugar que o sujeito ocupou no processo de produção. Assim, podemos falar de aposentadorias, porque esse momento que, geralmente coincide com a velhice, é vivenciado de formas distintas. A aposentadoria, por exemplo, de um trabalhador canavieiro não é igual a aposentadoria de um jogador de futebol.

O silenciamento dessas questões opera na produção de sentidos homogêneos e estabilizados, na reprodução de evidências dos sentidos e dos sujeitos. Trata-se de um mecanismo ideológico utilizado no funcionamento discursivo para interditar, para evitar sentidos indesejáveis; em outras palavras, busca-se fechar o sentido no que é posto no intradiscorso, excluindo os “outros” sentidos possíveis. Como afirma Orlandi (2002, p. 76),

Se diz ‘x’ para não (deixar) dizer ‘y’, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma ‘outra’ formação discursiva, uma ‘outra’ região de sentidos.

Outro mecanismo de homogeneização de sentido é a retomada no discurso científico no discurso midiático. A mídia se faz porta-voz da ciência, afirmando que “Os pesquisadores que participaram do estudo recomendam que os idosos continuem com a carreira que tinham antes de se aposentar”. Nesse jogo de filiações de sentidos, ao falar em nome de pesquisadores/especialistas, o sujeito discursivo tenta neutralizar sua posição, tentativa, que ao ser analisada discursivamente, é desvelada. Assim, podemos afirmar que o discurso sobre a aposentadoria não é um discurso que nasce na mídia, mas esta tem mecanismos textuais próprios que operam na constituição de determinados sentidos.

A produção do efeito de sentido de verdade das pesquisas e especialistas que estudam a aposentadoria é sustentado pelo que Pêcheux (1998, p. 197) chamou de “mito da neutralidade no discurso científico”, que, explica o autor, “mascara na verdade, o fato de que a objetividade científica é indissociável de uma tomada de posição materialista”. Desse modo, o discurso da ciência não é neutro como se apresenta, a produção de conhecimentos se inscreve nas relações de produção/transformação das relações de produção. Segundo Mészáros (2004, p. 58), em nossa sociedade,

tudo está ‘impregnado de ideologia’, quer a percebamos, quer não. Além disso, em nossa cultura liberal-conservadora o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de modo a apresentar – ou desvirtuar – suas próprias regras de seletividade, preconceituoso, discriminação e até distorção sistemática como ‘normalidade’, ‘objetividade’ e ‘imparcialidade científica’.

É pela ideologia que o discurso, ao mesmo tempo, que ressignifica a aposentadoria, interpela os sujeitos que estão aposentadas a voltarem ao mercado de

trabalho e desempenharem atividades profissionais, sob a promessa, assegurada pelos especialistas, de terem “menos doenças graves, saúde mental e uma melhor qualidade de vida”, pertencendo, assim, ao grupo dos aposentados que continuaram trabalhando.

Segundo Pêcheux (1988), é através da interpelação, que o sujeito encontra a condição de sua existência, pois, a ideologia produz efeitos de evidências que operam na constituição dos sujeitos e dos sentidos⁵. Esse processo de interpelação ideológica produz, no funcionamento do discurso aqui analisado, mecanismos de evidência para a constituição dos sujeitos aposentados como trabalhadores que continuam desempenhando atividade profissional no mercado de trabalho.

Considerações Finais

Como vimos, na atual conjuntura, a aposentadoria, fruto de lutas sociais, passa a ser vista como um fardo, uma espécie de punição para o trabalhador, que, ao ser aposentado, será considerado como um sujeito inútil e inativo para a sociedade. Nessa ótica, depende, exclusivamente, do aposentado sua reinserção profissional na sociedade, apagando-se, assim, as condições materiais que os trabalhadores são submetidos durante a carreira profissional.

Em nosso gesto de interpretação, constatamos que a materialidade analisada produz evidências, dentre elas, a do que é ser e de como deve ser um trabalhador aposentado e de como deve ser, para ter “menos doenças graves, boa saúde mental e melhor qualidade de vida”. Vimos, também, como mecanismos ideológicos de produção de sentido operam na homogeneização dos sentidos e dos sujeitos, silenciando que são as relações de produção que, em última instância, determinam os lugares que os sujeitos ocupam na sociedade. Por isso, faz-se necessário que continuemos desvelando os sentidos dos discursos que ressignificam a aposentadoria, mostrando que o que se apresenta como natural vantajoso, benéfico, saudável e inevitável, é, na realidade, uma construção histórica, e como tal abre espaço para interpretação.

Referências

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 10.ed. Campinas: Cortez, 2005.

⁵“A evidência da existência espontânea do sujeito (como origem ou causa de si) é imediatamente aproximada por Althusser de uma outra evidência, presente, [...] que é a evidência do sentido”. (PÊCHEUX, 1988, p. 153).

BEAUVOIR, S. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CAVALCANTE, M. S. A. O. *Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador*. Maceió: EDUFAL, 2007.

DEBERT, G. G.; SIMÕES, J. A. A aposentadoria e a invenção da Terceira Idade. In: DEBERT, G. G. (Org.). *Antropologia e velhice: Textos didáticos*. Campinas: IFCH/Unicamp, 1994. p. 29-44.

FLORÊNCIO, A. M. G. et al. *Análise do discurso: fundamentos & práticas*. Maceió: EDUFAL, 2009.

GADET, F; HAK, T.(Org.).*Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

HADDAD, E. *A ideologia da velhice*. São Paulo: Cortez, 1986.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MALDIDIER, D; NORMAND, C.; ROBIN, R. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, E. *Gestos de Leitura: da história no discurso*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2010.

MARX, K. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: ANTUNES, R. (Org.). *A Dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 137-156.

_____. *O Capital*. Livro I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MELO, K. M. S. *Discurso, consenso e conflito: a (re)significação da profissão docente no Brasil*. Maceió: EDUFAL, 2011.

MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

PAIVA, S. *Envelhecimento, saúde e trabalho no tempo do capital*. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4.ed. **Campinas: Pontes, 2004.**

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes Editores, 2002.

REVISTA VEJA. Disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/saude/parar-trabalhar-aposentadoria-nao-saudavel>. Acesso em 20/02/2015

SILVA SOBRINHO, H. F. *Discurso, velhice e classes sociais: a dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentidos na processualidade histórica*. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. Análise do Discurso: um olhar materialista sobre as evidências de sentido. In: SILVA, L. R.; FREITAS, R. M. K (Org.). *Linguagem e representação discursiva II: outros estudos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

UM ESTUDO SOBRE A ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Gil Negreiros¹

Luane Vitorino Guerra²

RESUMO: O presente artigo situa-se em uma concepção interacionista de linguagem e tem como objetivo analisar o tratamento da oralidade em um livro didático de Língua Portuguesa, destinado a alunos do Ensino Médio. Especificamente, buscamos examinar uma seção que trata do gênero debate regrado. Nosso embasamento teórico fundamenta-se nas teorias da Linguística Textual, a partir de Koch (1993), Marcuschi (2000) e Travaglia *et alii* (2017), bem como nas teorias de ensino-aprendizagem da argumentação, representadas por Crescitelli e Reis (2011), Antunes (2002) e Dolz e Schneuwly (2004). Nossa metodologia é qualitativa, ao passo que propomos uma análise reflexiva do capítulo referente ao gênero debate regrado, para, assim, pontuarmos algumas questões no que se refere ao ensino e à aprendizagem do gênero. Nosso resultado sinaliza que o livro em questão está, razoavelmente, de acordo com as propostas dos documentos oficiais, tendo em vista a base teórica que sustenta o trabalho com a oralidade e a qualificação crítico-reflexiva das atividades propostas.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros orais públicos; Livro didático; Debate regrado; Ensino de Língua Portuguesa; Interação.

ABSTRACT: The present paper is situated in an interactionist conception of language and aims to analyze the treatment of orality in a Portuguese Language textbook, intended for high school students. Specifically, we sought to examine a session that deals with the genre regulated debate. Our theoretical background is reasoned on the theories of textual linguistics by Koch (1993), Marcuschi (2000), Travaglia *et alii* (2017), as well as in the teaching-learning theory of argumentation, represented by Crescitelli and Reis (2011), Antunes (2002) and Dolz and Schneuwly (2004). Our methodology is qualitative, whilst we propose a reflexive analysis of the chapter referring to the genre regulated debate, in order to point out some issues related to the teaching-learning of the genre. Our result indicates that the book in question is, reasonably, according to the proposals of the official documents, in terms of a theoretical basis that supports the work with orality and the critical-reflexive qualification of the proposed activities.

KEYWORDS: Public oral genres; Textbook; Regulated debate; Portuguese language teaching; Interaction.

Considerações iniciais

No contexto educacional brasileiro, o ensino da oralidade traduz-se, hoje, em obrigação e dúvida. Obrigação, pois há ao menos duas décadas discute-se a importância de se ensinar a oralidade, tendo em vista a importância que o domínio da palavra oral pública tem

¹ Doutor em Língua Portuguesa (PUC-SP) e professor da Universidade Federal de Santa Maria (DLV / PPGL – UFSM). E-mail: gil.negreiros@ufsm.br.

² Licenciada em Letras e mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM (PPGL-UFSM). E-mail: luane.ufsm@gmail.com.

no exercício da cidadania. Dúvida, pois mesmo que haja consciência da obrigação de se ensinar, são inseguras e tênues as propostas metodológicas de trabalho, ainda mais se comparadas às propostas relacionadas à escrita.

Nesse sentido, consideramos o livro didático fundamental na implantação de atividades que valorizem o trabalho com a oralidade, tendo em vista as condições educacionais brasileiras³, marcadas, sobretudo, pelo excesso de carga horária atribuída aos docentes, pela formação docente muitas vezes deficitária⁴, pela falta de materiais didáticos adequados, dentre outros problemas.

A partir desse quadro, objetivamos analisar, neste texto, como o tema da oralidade é trabalhado em uma coleção didática, a partir de dois critérios: a base teórica que sustenta o trabalho com a oralidade e a qualificação crítico-reflexiva das atividades sobre o tema.

Adotamos dois pressupostos teóricos gerais. O primeiro refere-se à linguística textual, baseado em Koch (1993), Marcuschi (2000) e Travaglia *et alii* (2017). O segundo é fundamentado nos gêneros orais, enquanto objeto de ensino-aprendizagem, ancorado em autores como Crescitelli e Reis (2011), Antunes (2002) e Dolz e Schneuwly (2004).

A metodologia empregada no material é a qualitativa, de caráter indutivo. Escolhemos um capítulo da obra que trabalha a oralidade, especificamente com o debate do tipo regrado. Sobre esse *corpus*, propomos uma análise, pontuando algumas questões que consideramos relevantes no que se refere ao ensino e aprendizagem do gênero.

Organizamos este estudo da seguinte forma: no primeiro momento, discutimos a relevância do trabalho com a oralidade na escola. Na sequência, analisamos o capítulo do livro que propõe o trabalho com o gênero debate regrado e pontuamos algumas considerações a respeito de tal proposta.

O domínio essencial da oralidade

Considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1998) já sinalizavam, na época de sua publicação, a importância de se trabalhar os diversos usos linguísticos, evitando um estudo apenas e essencialmente gramatical, o ensino da oralidade ganhou relevância a partir da noção de adequação à situação linguística:

A questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente

³ Nos limites deste artigo, não cabe discutir tais condições.

⁴ Sobre a questão da formação docente, consultar Negreiros e Vilas Boas (2017).

o que falar e como fazê-lo considerando a quem e por que se diz determinada coisa (BRASIL, 1998, p. 16).

O documento, cabe aqui lembrar, não se refere a um ensino de oralidade com o intuito de ensinar o aluno a falar, (prática essa que ele já domina), mas com a intenção de promover a reflexão sobre as questões que envolvem o uso social da linguagem, por meio de gêneros orais:

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.) (BRASIL, 1998, p. 68).

Antes do documento de 1998, o tema já era recorrente no âmbito acadêmico brasileiro. Como exemplo disso, podemos citar Koch (1993) que, em texto publicado há 25 anos, já mencionava a necessidade de não levar ao aluno apenas o conhecimento da gramática, mas, sobretudo, desenvolver nos estudantes a capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre os vários usos linguísticos no mundo que nos cerca e, em especial, sobre a utilização da língua (incluindo nessa utilização a oralidade) como instrumento de interação social.

O que não significa dizer, obviamente, que a oralidade seja mais importante do que a escrita⁵, mas que deve ser considerada como uma modalidade ampla e complexa, tão importante como as práticas escritas, a partir das diferenças e das relações nos usos linguísticos. Partimos, pois, do pressuposto de que tanto o domínio oral quanto o escrito são essenciais na formação cidadã:

Postular algum tipo de supremacia ou de superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante. **[Cronologicamente], a fala tem grande precedência sobre a escrita, mas do ponto de vista do 'prestígio social', a escrita é vista como mais prestigiosa que a fala.** Não se trata, porém, de algum critério intrínseco nem de parâmetros linguísticos e sim de postura ideológica (MARCUSCHI, 2000, p. 35-36, grifos nossos).

Desse modo, na tentativa de redefinir a valorização da oralidade em sala de aula, há inúmeras possibilidades de trabalho: pode-se destacar questões ditas "mais tradicionais", que envolvam aspectos de "boa oratória" e de "oralização da escrita", como leituras de textos ou

⁵ Já foi amplamente discutida a questão do desprestígio da oralidade em relação à escrita por parte do ensino, como Antunes (2002) e Marcuschi (2000). Mesmo não sendo nosso objetivo neste artigo, cabe deixar claro, em nota, que acreditamos que tal comportamento ainda está em voga.

declamações de poemas; pode-se buscar o estudo, a partir de um olhar sociolinguístico, das variantes diatópicas, diafásicas ou diastráticas, tanto nas questões fonéticas, lexicais ou sintáticas; pode-se estudar as questões interacionais e discursivas dos gêneros orais, a partir de um viés de princípios da Linguística de Texto, da Análise da Conversação e da Teoria dos Gêneros Textuais.

Sobre essa última possibilidade, poderíamos elencar aqui, por exemplo, alguns gêneros que são essenciais para o desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos: o debate regrado, a exposição oral, o seminário, o aviso, as inúmeras modalidades de entrevista, dentre outros. Estimular o aluno a atuar em diferentes atividades comunicativas, por meio dos gêneros adequados, refletirá na formação de sujeitos críticos e mais desenvolvidos para a vida social cidadã do aluno.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), toda manifestação de linguagem parte de algum gênero e constitui-se um objeto de ensino-aprendizagem:

Nesse lugar [espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem], produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário da aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um **megainstrumento** que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 64-65, grifos do autor).

Assim, por meio das representações do gênero e pelo seu caráter integrador, as práticas de linguagem materializam-se nas atividades de produção oral e escrita, tornando-se, então, em uma ferramenta didática.

Com a intenção de desenvolver melhor essas questões relativas aos gêneros e à aprendizagem, Travaglia *et alii* (2017), na esteira de Fairclough (2003), diferencia gênero de atividade:

a atividade social é o que alguém está fazendo, para atingir determinado objetivo, enquanto gênero é um instrumento linguístico-discursivo devidamente estruturado, criado em uma esfera de atividade humana por uma comunidade discursiva, como uma forma eficiente de realizar a atividade em que o gênero tem um papel essencial (TRAVAGLIA *et alii*, 2017, p. 17).

A atividade é, desse modo, considerada uma ação social, com finalidade específica, enquanto o gênero é um instrumento linguístico-discursivo que auxilia na realização da atividade. Considerando que os gêneros podem variar de acordo com o tempo e com o meio

social em que o sujeito está inserido, as atividades serão diferentes de acordo com cada objetivo e gênero em questão.

Ainda no que se refere ao gênero, o autor define o que compreende por gênero oral, entendendo que

(...) é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana independente de ter ou não uma versão escrita. (TRAVAGLIA, 2017, p. 17)

Interessa-nos, para fins dessa discussão, enfatizar a relevância do trabalho com os gêneros orais utilizados em situações mais formais e específicas do cotidiano social, como os diversos tipos de debate, a prova oral, a defesa de um trabalho científico-acadêmico, a apresentação em público de um relatório de estágio ou de trabalho, a entrevista de emprego, dentre outros facilmente encontrados no cotidiano hodierno.

Trabalhar com gêneros orais, dessa maneira, pode ser uma forma eficaz de se buscar a desmarginalização social, tendo em vista as questões que envolvem emprego e qualificação de trabalhadores. Além disso, as práticas orais também podem levar “as pessoas a serem mais solidárias, tolerantes, sem, no entanto, perder a capacidade crítica e de indignação com relação às injustiças sociais.” (BENTES, 2011, p. 46-47). Sem a escola e um trabalho qualificado dos professores, pensamos ser muito difícil uma melhoria no ensino da oralidade. São os professores que, de fato, podem realmente contribuir diretamente para a formação linguística de muitos alunos (advindos de situações sociais muito precárias, como sabemos).

Corpus e metodologia

O *corpus* escolhido para o trabalho neste artigo é o capítulo 30, de Sette, Travalha e Barros (2013)⁶. O livro é dividido em três seções: “Literatura” (contendo os períodos literários), “Gramática e estudos do texto” (que se refere aos aspectos gramaticais da língua) e “Produção de textos orais e escritos” (que apresenta gêneros, tanto da modalidade escrita, quanto da oral).

Essa última seção é dividida em oito capítulos, quatro deles sobre gêneros orais: debate de opinião, debate deliberativo, seminário e exposição oral. O capítulo escolhido é o

⁶ SETTE, M. G. L.; TRAVALHA, M. A.; BARROS, M. R. S. Português: linguagens em conexão. v. 4. Editora Leya, SP. 2013. p. 348- 351.

primeiro dessa seção e tem como tema o gênero debate de opinião (também denominado de "debate regrado").

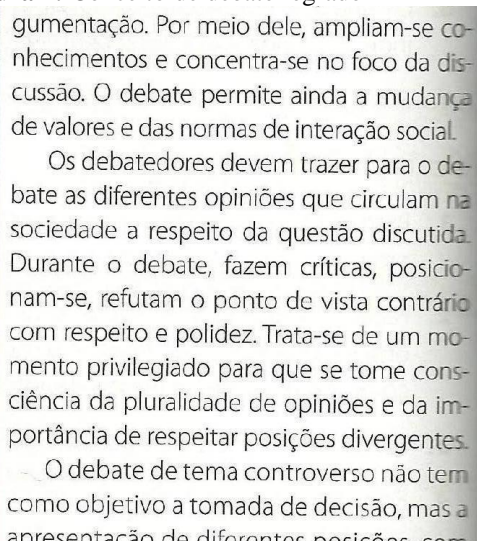
Para a reflexão aqui proposta, adotamos a perspectiva qualitativa, de caráter indutivo, na abordagem do *corpus*. Na análise do capítulo sobre debate regrado, buscamos observar atentamente as configurações teóricas que fundamentam tal parte. Tentamos interpretar os conceitos apresentados, bem como os encaminhamento das atividades propostas.

Algumas considerações sobre o *corpus*

O capítulo 30, intitulado “Debate de opinião: produção de texto oral”, apresenta como objetivo auxiliar professor e aluno a dinamizarem um debate em sala de aula.

De início, o capítulo apresenta o conceito de debate regrado:

Figura 1: Conceito de debate regrado



gumentação. Por meio dele, ampliam-se conhecimentos e concentra-se no foco da discussão. O debate permite ainda a mudança de valores e das normas de interação social.

Os debatedores devem trazer para o debate as diferentes opiniões que circulam na sociedade a respeito da questão discutida. Durante o debate, fazem críticas, posicionam-se, refutam o ponto de vista contrário com respeito e polidez. Trata-se de um momento privilegiado para que se tome consciência da pluralidade de opiniões e da importância de respeitar posições divergentes.

O debate de tema controverso não tem como objetivo a tomada de decisão, mas a apresentação de diferentes posições.

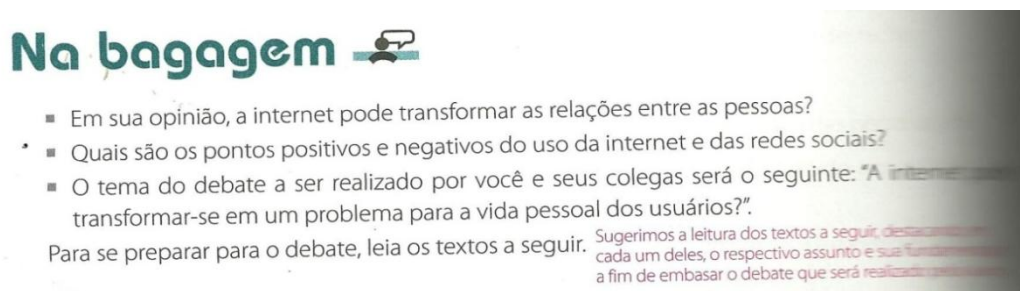
Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 348.

Nesse primeiro fragmento, que explica ao aluno o que é o debate regrado, destaca-se a atividade de “apresentação de diferentes posições, com a finalidade de influenciar a posição do outro ou a própria”. Tal ação de "apresentar a posição" tem como função a “tomada de decisão” [com relação a algum tema controverso]. Assim, o texto é claro no que tange à atividade e ao gênero, ao deixar claro para o aluno que há um gênero adequado – ou, nos dizeres de Fairclough (2003), uma "ferramenta" correta – para a atividade “apresentar posição / opinião”. Tal ferramenta se caracteriza por determinados usos linguísticos que representam “respeito” e “polidez”, elementos fundamentais no que se refere ao “estilo

linguístico” que, juntos com a questão do conteúdo a ser debatido, a estrutura composicional e obviamente a consciência do(s) falante(s) para com o propósito do gênero (a função sociocomunicativa), caracterizam o gênero em xeque.

Na sequência, o capítulo apresenta algumas questões sobre a Internet, que será tema para uma proposta de debate:

Figura 2: Questões sobre a internet



Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 348.

A expressão “Na bagagem” é sugestiva e tem como objetivo ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o assunto, de modo que possam tecer comentários opinativos sobre a temática proposta, levando-os a preparar o debate. Consideramos que esse primeiro encaminhamento para o debate é positivo, tendo em vista que pode estimular o aluno a refletir sobre o tema proposto e suas variáveis. Além disso, trata-se de um tema atual, que envolve possíveis conhecimentos dos alunos (Internet e redes sociais), o que pode ser um facilitador para o desenvolvimento da atividade.

Para auxiliar o estudante na organização de sua pauta para a atividade oral proposta, a obra também traz dois textos de apoio sobre a temática, conforme podemos observar:

Figura 3: Texto 1

Sim, é preciso ter muita cautela

Cinthy Oliveira

Segundo o consultor empresarial e professor do Centro Universitário Newton Paiva, Cristiano Lopes, famosos precisam ser assessorados por especialistas em comunicação até mesmo quando utilizam a internet. “As mídias sociais configuram-se como importante instrumento de divulgação, especialmente dos famosos. Acredito que a assessoria de imprensa de um famoso deve criar a forma estratégica de utilização das redes sociais e definir a quantidade e forma de postagem, privilegiando a

oportunidade de contato direto e imediato com os fãs.” Segundo ele, um simples erro de ortografia pode significar perda de credibilidade junto aos seguidores. Perda de credibilidade não é um problema para Sasha Meneghel se preocupar por agora, mas, há dois anos, a filha de Xuxa sofreu com as agressões verbais que recebeu quando, ainda uma criança, postou que iria gravar uma “sena”. [...]

(OLIVEIRA, Cinthy. Sem papas na língua. Belo Horizonte, Hoje em Dia, 29 maio 2011. Caderno Mosaico. p. 1.)

Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 348.

Figura 4: Texto 2

Redes sociais: virtudes e efeitos colaterais na nova comunicação digital

Filipe Menezes

“Você vai até o conteúdo e interage com ele de todas as maneiras [...]. Isso é uma mudança radical comparando com o ontem.” “Vivemos num país de pessoas criativas em relação à tecnologia.” Estas não foram as falas com que Tas começou sua palestra, mas certamente são as que traduzem tudo o que o jornalista falou na noite do evento. Segundo ele, as mídias digitais, hoje, oferecem características essenciais, como interatividade, velocidade, quantidade e mobilidade, que fazem da web uma rede de pessoas muito mais que uma rede de computadores. “A comunicação hoje é em tempo real até pra quem não tem acesso à web”, disse Tas.

Estabelecendo uma interação muito agradável com a plateia e contando com a colaboração desta durante as explicações, Tas falou ainda das virtudes dessa nova era digital: colaboração, transparência, saber ouvir e o presente. “Tem muita gente que acha que as ferramentas da era digital são feitas somente para falar.” A colaboração e a transparência juntas, a partir do jornalista, fazem das mídias sociais armas favoráveis para quem quer ouvir críticas, entender o público dos seus produtos e crescer. Um exemplo disso é o Twitter. Segundo o palestrante, nesta ferramenta “a imaginação é o limite” e “o presente é o único lugar em que podemos fazer a vida”.

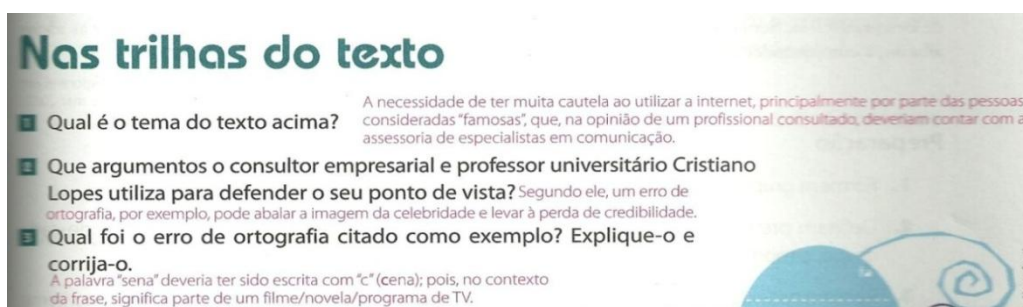
(MENEZES, Filipe. Diálogos universitários. Palestra do jornalista Marcelo Tas, âncora do programa CQC, no programa Diálogos Universitários, na UFBA, em 2/6/2010 (adaptado). Disponível em: <<http://produtorajunior.com/home/?p=228>>. Acesso em: 15 ago. 2012.)

Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 348.

Nos dois textos de apoio, há ênfase para os pontos desfavoráveis (e intensa exposição e os cuidados que se deve ter) e favoráveis (referentes à interação humana e à criatividade) em relação ao uso das redes sociais. São textos curtos e simples, que contribuem para a reflexão sobre o tema e, conseqüentemente, para as tomadas de posição, algo que é fundamental para a atividade linguístico-didática.

Após a exposição dos dois textos, há questões de interpretação, com ênfase na compreensão do texto escrito.

Figura 5: Questões de interpretação



Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 349.

Nesse excerto, destacamos as duas últimas perguntas. A primeira delas refere-se aos argumentos que o autor do texto utiliza. Tendo em vista que não há, no *corpus*, nenhuma explanação sobre tipos de argumentos, compreendemos que a pergunta está, no mínimo, mal encaminhada. Poderia haver um tópico explicativo sobre isso ou a sugestão para que o professor encaminhe ou revise (no caso de o conteúdo já ter sido trabalhado anteriormente), para que facilite a resposta do discente.

A segunda refere-se a um erro ortográfico. A questão propõe que o aluno identifique e corrija o erro de ortografia do texto: sugere-se ao aluno que perceba a inadequação, corrigindo-a. Contudo, perde-se a chance, em nossa opinião, de discutir o problema normativo a partir da questão do gênero, por meio de questões do tipo: por que devemos, em textos orais públicos, cuidar dos aspectos formais de um texto?

Já as perguntas referentes ao segundo texto versam sobre a posição do autor em relação ao assunto e sobre a opinião do aluno. Nesse caso, o foco das perguntas é auxiliar na compreensão temática do texto.

Figura 6: Perguntas sobre o segundo texto



Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 350.

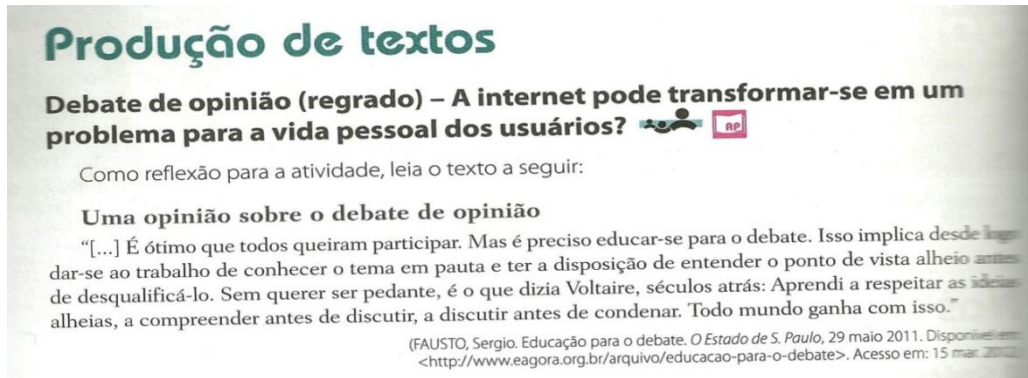
Em relação a esse primeiro momento do capítulo, evidenciamos o desenvolvimento da leitura e da preparação temática, pois, com exceção do conceito inicial, que julgamos estar bem apresentado, de forma explícita e objetiva, nada mais se refere ao gênero.

Destacamos, também, que o exemplar em análise é a obra indicada ao professor, por isso as sugestões de respostas. Tal fato também nos incita a uma reflexão, pois a resposta do

aluno pode não ser a sugerida pelo livro, sendo necessária, assim, a sensibilidade do professor, de modo que o livro seja um apoio às aulas de Língua Portuguesa e não um material soberano às manifestações dos alunos.

Em um segundo momento, intitulado “Produção de textos”, há a proposta para a efetiva organização para o debate:

Figura 7: Produção de textos

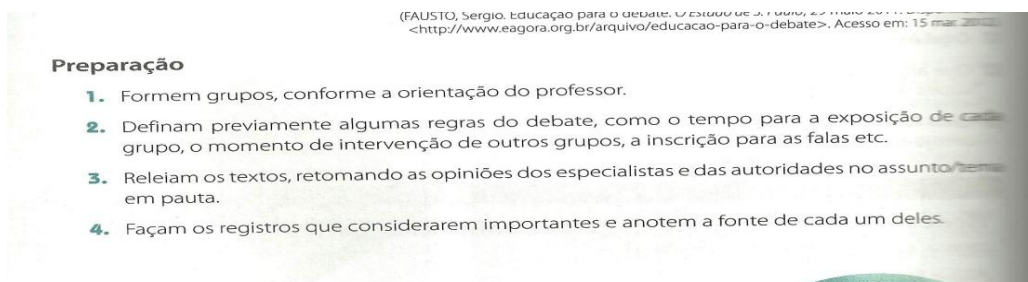


Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 350.

Destaca-se que o primeiro passo para o desenvolvimento do debate, de acordo com o *corpus*, é o esclarecimento sobre as opiniões. O trecho reforça a importância do conhecimento prévio sobre o assunto a ser debatido, bem como o respeito aos diferentes pontos de vista, para, assim, ter-se sucesso no debate. A apresentação desses pormenores é, portanto, de suma importância, tendo em vista que o objetivo do debate, antes de alterar ou de manter a sua opinião, é interagir respeitosamente com o outro, refletindo sobre o tema em xeque.

Após a apresentação da questão que norteará a discussão e da reflexão sobre “como agir no gênero”, o texto traz quatro passos para o desenvolvimento do trabalho, sendo eles: preparação, discussão em grupo, socialização e avaliação.

Figura 8: Passos para o desenvolvimento do trabalho



Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 350.

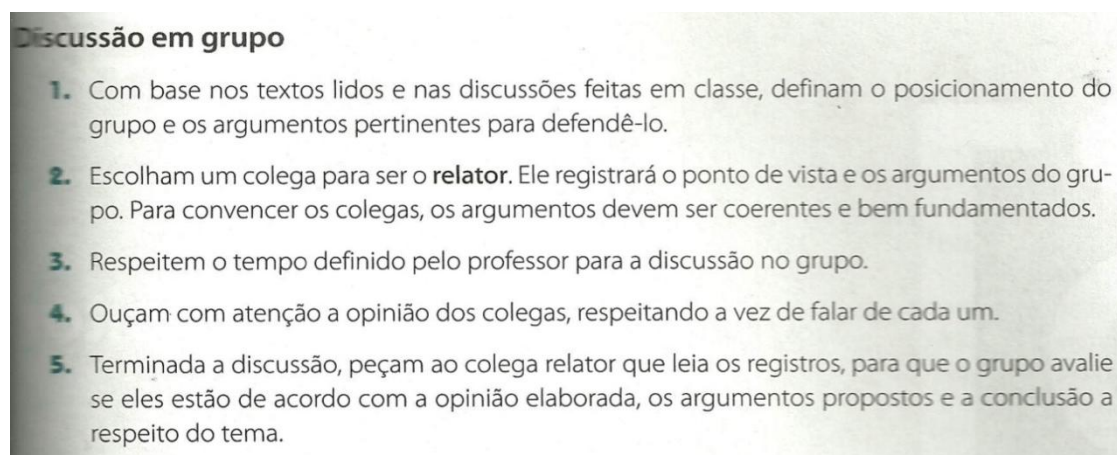
Como é possível observar, a “preparação” refere-se à orientação inicial a respeito do desenvolvimento do gênero. A orientação é clara e objetiva, sinaliza a importância das regras (que não estão estabelecidas e devem ser construídas pelo grupo) e reforça a importância da leitura e da escrita, de modo que os estudantes devem ter anotado as fontes dos textos para fundamentar as suas opiniões. Sinalizamos, aqui, a relevância atribuída ao texto escrito, pois, para a argumentação oral, a indicação é que os estudantes se apoiem nas leituras do material e em anotações.

No tópico "assessoria pedagógica"⁷, o professor é orientado a fazer com a turma uma síntese dos temas abordados, que pode ser também em forma de escrita, na lousa ou em cadernos. Além disso, sugere-se, ainda, que o professor organize grupos de acordo com o ponto de vista dos alunos, o que avaliamos como uma boa alternativa de gerenciamento de debate e organização dos argumentos de defesa e dos contra-argumentos.

Dessa forma, antes mesmo do debate ocorrer, os alunos podem definir como vão encaminhar a atividade social de defender um ponto de vista. Em parte, alguns recursos linguísticos do instrumento (no caso, o gênero debate regrado) já poderão ser planejados, principalmente aqueles que se referem a um planejamento temático. Outros recursos, justamente por serem interativos, serão produzidos no momento do debate, dentro dos limites de objetividade e de cortesia que regem o gênero.

Assim, em um segundo momento, intitulado “discussão em grupo”, ocorrerá a organização do tempo e do processo de debate.

Figura 9: Discussão em grupo



Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 351.

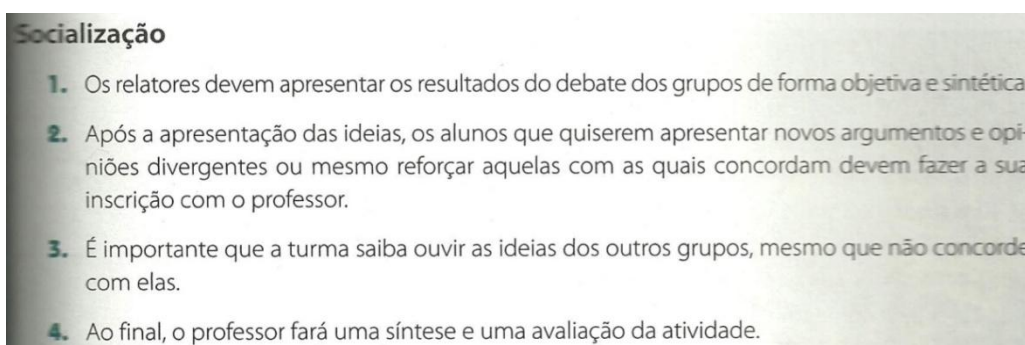
⁷ Tópico registrado ao final do livro, com orientações ao professor.

A primeira orientação é para que, com base nas leituras dos textos, os aprendizes reflitam sobre o tema, construam juntos um posicionamento que represente o grupo, bem como os argumentos que irão sustentar a defesa e os contra-argumentos que poderão ser apresentados. Nesse momento, pode haver a necessidade da intervenção do professor no sentido de auxiliar os alunos na condução do tempo e na organização dos argumentos.

O professor pode, nesse estágio do trabalho, sugerir atividades de compreensão do gênero, como áudios e filmes, de "bons" e "maus" debates, para que fique evidente o que se espera do gênero e quais são as atribuições de cada participante.

O terceiro momento, mencionado como “socialização”, diz respeito à discussão coletiva sobre o tema.

Figura 10: Socialização

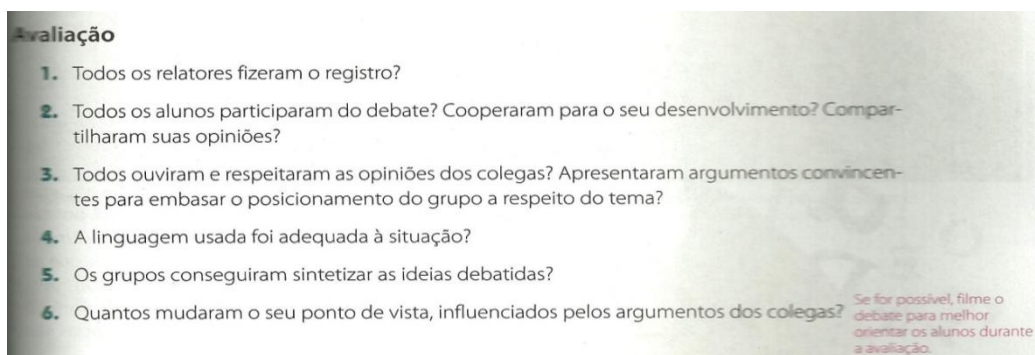


Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 351.

Esse é o momento de realização do debate. Nele, como indica o livro, os relatores apresentam as opiniões dos grupos e, após a explanação, os alunos podem contra-argumentar, mudar de ideia, bem como reformular suas posições. Desse modo, estarão exercitando a prática do debate, pois, como afirmam Dolz e Schneuwly (2004), o debate configura-se como “lugar de construção interativa – de opiniões, de conhecimentos, de ações, de si –, um motor de desenvolvimento coletivo e democrático” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 216).

Por fim, o último momento proposto é intitulado “Avaliação” e tem como objetivo resumir e qualificar todo o trabalho desenvolvido.

Figura 11: Avaliação



Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 351.

Observando as questões do último tópico, percebemos que inicialmente a avaliação é quantitativa, com o objetivo de atribuir nota, pois as questões 1, 2 e 3 referem-se à participação e ao comportamento dos alunos. Aparentemente, são perguntas que propõem ao professor um parecer individual do aluno (avaliação habitual na escola).

A questão 4 traz indagações sobre a adequação linguística do gênero. Esse é um ponto que merece ser discutido. Avaliar, de forma eficaz, a linguagem utilizada em determinado gênero passa pelas especificidades do gênero oral, que envolvem tanto as regularidades composicionais como as características formais dos textos produzidos, além, é claro, da situação de interação (DOLZ e GAGNON, 2017, p. 27). Nesse sentido, o material analisado não dá um suporte profundo à questão, cabendo ao professor um conhecimento adequado do gênero em destaque na aula.

As questões 5 e 6 são as mais relevantes. Apesar de estarem situadas no tópico de avaliação (o que, às vezes, pode provocar no aluno uma ideia de imposição), são perguntas reflexivas, que questionam sobre a síntese de ideias, sobre a mudança de opinião, bem como sobre ouvir e pensar a respeito das posições contrárias. Tudo isso, de fato, poderá ser fundamental para o desenvolvimento dos alunos em relação ao gênero.

No material, não está bem definido a quem competirá realizar a avaliação. Tendo em vista as formulações das questões, compreendemos que esse módulo é destinado ao professor, que, após acompanhar todos os processos do debate, avalia os estudantes. Cabe ao professor a criação de situações divergentes, que possam estimular os alunos a apresentar, em situações de conflito ideológico, os pontos de vista. Parece-nos que essa é a questão: um bom debate regrado passa pela sensibilidade oral do professor, bem como pelo preparo das atividades que serão propostas.

Isso não impede, obviamente, que os alunos participem de alguma atividade avaliativa em conjunto, sob a supervisão do professor. Assim, é de bom grado a realização de

autoavaliações, por meio das quais o aluno poderá refletir sobre os seus desempenhos no debate e o que será necessário aprimorar para os próximos.

A busca pelo espaço da oralidade no livro didático

Marcuschi, em artigo de 1997, sinalizava o pouco espaço destinado à oralidade presente nos livros didáticos. À época, segundo o autor, a oralidade era vista com certo descaso na elaboração desse tipo de material, de modo que somente 2% dos manuais didáticos traziam atividades que pudessem envolver o tema e, mesmo assim, muitas delas não tratavam especificamente das práticas orais, mas, sim, da reprodução oral de textos escritos (MARCUSCHI, 1997, p. 45).

Quase quinze anos depois, Cruz (2012) investigou as coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, aprovados pelo Guia do PNL⁸. Com o objetivo de analisar o encaminhamento das atividades específicas com gêneros orais formais nos livros didáticos, o autor constatou que, apesar de os livros apresentarem certo avanço em relação ao estudo de gênero, “de uma forma geral, ainda apresentam atividades descontextualizadas de acordo com as recentes contribuições teóricas e, até mesmo, com os próprios manuais destinados aos professores” (CRUZ, 2012, p. 118).

Tanto Marcuschi (1997) quanto Cruz (2012), cada um a seu modo, nos incitam à reflexão sobre o tratamento da oralidade na escola (e especificamente sobre a questão do “gênero oral” no ensino), fomentando a convicção de que ainda há muito a se fazer na educação em se tratando de ensinar a oralidade.

Exemplos da deficiência do ensino da oralidade no ensino básico brasileiro são as constantes reclamações dos docentes universitários que, frente a uma apresentação de seminário ou quando propõem alguma discussão em sala de aula, veem-se assustados com a falta de domínio da oralidade por parte de muitos alunos⁹.

Assim, mesmo que consideremos que a qualidade do ensino passa pela qualidade da formação docente e pela valorização da profissão, é inegável que os materiais didáticos, dentre eles os livros didáticos, quando bem fundamentados, podem ser boas ferramentas para o desenvolvimento de uma educação cidadã.

Sobre a questão do desenvolvimento oral, a presença, nos livros didáticos, de propostas de trabalho significativas e teoricamente embasadas nos estudos acadêmicos

⁸ Programa Nacional do Livro Didático. É uma iniciativa do governo federal para auxiliar no trabalho dos docentes, através da distribuição de livros didáticos para estudantes da escola básica.

⁹ Pensamos que seriam oportunas pesquisas que relatassem como o a falta de domínio de gêneros orais formais influenciam o êxodo discente no contexto universitário brasileiro.

contemporâneos só vem reforçar o trabalho docente: “o passo inicial para o ensino da oralidade é ter clareza sobre as características do oral a ser ensinado e saber até que ponto esses aspectos podem ser objeto de ensino de maneira explícita e consciente” (MELO E CAVALCANTE, 2007, p. 76).

Assim, o trabalho com o livro didático será eficaz quando o docente tiver uma formação adequada e um conhecimento refinado dos assuntos abordados no material. Em outros termos, há que se ter docentes com "capacidade de adoção de princípios teórico-metodológicos a serem seguidos na preparação de aulas de oralidade" (NEGREIROS e VILAS BOAS, 2017, p. 123). Dessa forma, o livro em questão poderá ser uma ferramenta eficiente no processo de ensino e de aprendizagem.

Considerações finais

É fato que o domínio da oralidade é importantíssimo para o desenvolvimento linguístico das gerações vindouras. Conquistar melhores oportunidades de vida e uma vida cidadã digna passa pela boa articulação linguística do oral. De certa maneira, abordamos neste artigo essa questão.

Além disso, destacamos que uma eficiente possibilidade de ensino da oralidade pode passar por trabalhos que considerem a dinamicidade dos gêneros orais, principalmente aqueles que não são aprendidos no âmbito da informalidade.

Nesse sentido, analisamos, neste estudo, como a oralidade, a partir da noção de gênero textual oral, é tratada em um livro didático. Naturalmente, para se ter uma ideia mais abrangente do tratamento do tema, é preciso outras investigações a partir de outras publicações.

Em relação ao nosso exemplar de análise, consideramos que há um primeiro passo em relação ao gênero debate regrado e que o fato de o livro comportar quatro gêneros orais já sinaliza um bom caminho para o trabalho do professor.

Consideramos muito reduzido o capítulo analisado, destinado a ensinar o debate regrado, tendo em vista todas as especificidades do tema, que certamente envolvem a aspectos de interação, de discussões sobre a situação comunicativa, além das regularidades composicionais e as características formais comuns a um gênero oral. Não cabia discutir, nos limites deste artigo, as causas desse reducionismo, que passam, possivelmente, por questões econômicas e editoriais.

Há muito ainda a ser feito no âmbito da produção do material didático no Brasil. Isso não impede, porém, que o professor, quando bem preparado e consciente de seu papel de articulador de mudanças sociais, consiga organizar momentos significativos referentes às atividades com textos que representem os gêneros que circulam nas várias esferas de nossa sociedade.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BENTES, A. C. _____. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, V. M. *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, ensino*. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 41-54.
- BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CRESCITELLI, M.; REIS, A. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, V. M. *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, ensino*. São Paulo: Contexto, 2011.
- CRUZ, W. A. *Gêneros orais nos livros didáticos de língua portuguesa*. 2012. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. New York: Taylor e Francis e-library, 2004.
- KOCH, I. *Argumentação e Linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. In. *Trabalhos em linguística aplicada*. Campinas, n. 30, p. 39- 79, jul./dez. 1997.
- _____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- _____. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In.: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- NEGREIROS, G.; VILAS BOAS, G. A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado. In: *Letras*, Santa Maria, n.54, p. 115-126, jan-jun, 2017.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SUASSUNA, L. *Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. *et alii*. Gêneros orais – conceituação e caracterização. In: *Olhares & Trilhas*. Uberlândia, vol. 19, n. 2, jul./dez. 2017.

A FIGURA FEMININA NOS FILMES DISNEY: PRÁTICA DE REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA

Patricia Veronica Moreira¹
Jean Cristtus Portela²

RESUMO: Este trabalho visa caracterizar a prática de representação identitária da figura feminina nos filmes Disney, tentando estabelecer a relação entre a forma de vida feminina que circunscreve a nossa sociedade atual e a construção das personagens. Para tal, buscamos entender se houve uma mudança de paradigma na representação cinematográfica ao longo do tempo, e, conseqüentemente, da própria macroestrutura no nível da forma de vida, dita feminina para a feminista. Utilizamos como aparato teórico-metodológico em nossas análises a semiótica discursiva, englobando as práticas semióticas e o percurso gerativo do plano de expressão, segundo Jacques Fontanille (2008), e, também, a tipologia de Kaplan (1995) para a representação da mulher no cinema.

PALAVRAS-CHAVE: Construção identitária feminina; Filmes Disney; Semiótica Discursiva; Semiótica das Práticas.

ABSTRACT: This work aimed to characterize the identity representation practice of the feminine figure in Disney films, trying to establish the relationship between the feminine form of life that circumscribes our present society and the construction of these characters. In order to do so, we sought to understand if there was a shift in the cinematographic representation paradigm through time, and, consequently, in the macrostructure in the form of life level, from a feminine to a feminist perspective. We used as theoretical-methodological approach, in our analysis, the discursive semiotics, covering the semiotic practices and the generative path of expression, according to Jacques Fontanille (2008), and, also Kaplan's typology (1995) for the female representation in the cinema.

KEYWORDS Feminine identity construction; Disney films; Discursive Semiotics; Semiotics of Practices.

Introdução

Sediada em Burbank (Califórnia), a Disney foi fundada em 1923 pelos irmãos Walt e Roy Disney. Pioneira na produção de animações, a Disney oferece a seu destinatário filmes em *live-action*, programas e parques temáticos. Os estúdios Disney fazem parte do repertório de filmes que assistimos e que podem nos influenciar de diferentes maneiras, tanto nos valores pregados quanto nos comportamentos, especialmente, como veremos, nos padrões de beleza femininos esperados. Em 2014, o jornalista Renato Hersmdorff selecionou e publicou,

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação de Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP, Brasil. E-mail: moreira.patricia.letas@gmail.com.

² Professor do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP, Brasil. Pesquisador Nível 2 do CNPq. E-mail: jean.portela@unesp.br.

no dia das crianças e data próxima do aniversário da Disney, um *ranking*³ com as 20 melhores animações do estúdio (de 1927 a 2013) no site *AdoroCinema*⁴.

Segundo Renato Hermsdorff (2014), ao longo dos anos, a Disney tem emocionado crianças do mundo todo, fazendo jus à escolha do site pelo estúdio e, também, ao nosso recorte inicial para este trabalho, cujo objetivo é analisar a prática de representação identitária de personagens femininas protagonistas nos filmes da Disney – sendo esta um referencial do senso comum do que é a feminilidade – e suas estratégias de produção persuasivas.

Observando o top20 (Tabela 1) até a década de 90, mesmo quando a personagem protagonista é uma heroína, caso comum nos filmes de princesas, tem-se, normalmente, uma personagem masculina que assume a parte final da jornada do herói e desloca a figura feminina da “heroína” para o objeto de valor da narrativa, tal qual se espera no gênero conto de fadas, em que a personagem (Branca de Neve, Bela, etc.) deve ser resgatada para que o filme alcance seu caráter veridictório:

Tabela 1

TOP20 MELHORES ANIMAÇÕES DA DISNEY: ADOROCINEMA (2014) ⁵	
1° O rei Leão, 1994	11° Alice no País das
2° A bela e a fera, 1991	12° Dumbo, 1941
3° Frozen, 2013	13° Peter Pan, 1953
4° Fantasia, 1940	14° A Bela Adormecida, 1959
5° Branca de neve e os sete anões, 1937	15° A dama e o vagabundo, 1955
6° Pinóquio, 1940 maravilhas, 1951	16° Os 101 Dálmatas, 1996
7° A pequena sereia, 1990	17° O corcunda de Notre Dame, 1996
8° Aladdin, 1992	18° Pocahontas, 1995
9° Bambi, 1942	19° Mulan, 1998
10° Cinderela, 1950	20° Hércules, 1997

A partir desse ranking e dos filmes da franquia princesas da Disney (Figura 1), destacamos outras personagens que correspondem aos requisitos definidos para a análise: Jasmine, Rapunzel (*Enrolados*, 2010), Branca de Neve, Mulan, Aurora, Cinderela, Pocahontas, Tiana (*A princesa e o sapo*, 2009), Bela, Ariel e Mérida (*Valente*, 2012):

Figura 1: Franquia Princesas da Disney

³Ranking disponível em: <http://www.adorocinema.com/noticias/filmes/noticia-109792/>. Acesso em: 15 dec. 2017.

⁴Site especialista na sétima-arte desde 2000 e com mais de 14 mil fichas de filmes.

⁵Embora no ranking tenhamos películas com personagens femininas fortes, como em *Alice no país das maravilhas*, a *Dama e o vagabundo*, e a Cruela em *Os 101 dálmatas*, optamos, nesse segundo recorte, por escolher somente as princesas, de acordo com as franquias, em animações.



Fonte: <http://princess.en.disney.com>. Acesso em: 20 dez. 2017

Por fim, acrescentamos ao corpúsculo as personagens Anna e Elsa que não entram oficialmente como princesas (Elsa é uma rainha). Devido ao grande sucesso do filme *Frozen* (2013), ambas ganharam a sua própria franquia no site da Disney. Assim, mantivemos como critério de seleção, as personagens femininas protagonistas das franquias Disney com algum laço com a realeza, e trataremos todas elas, neste estudo, como *princesas* Disney.

Tendo em vista as personagens escolhidas para este trabalho, observa-se que a mídia de massa sempre foi considerada um recurso poderoso, no que diz respeito ao desenvolvimento identitário de sua audiência, que absorve e traz para o cotidiano, por exemplo, os papéis de gênero e raça (MORAWITZ; MASTRO, 2008, p. 132). Além disso, pesquisas mostram que os retratos de gênero transmitidos pela televisão têm um efeito real nas atitudes, nas crenças e nos comportamentos das pessoas (MORAWITZ; MASTRO, 2008, p. 131). Portanto, acreditamos que o filme seja um fator e um meio que propaga, dinamiza, estabelece e (re)modela as práticas e as próprias formas de vida.

É possível depreender da prática de representação identitária nos filmes da Disney diferentes formas de vida. Para tanto, escolhemos a forma de vida feminista que retratada nos filmes Disney acompanha, em certa medida, a trajetória da mulher na história, isto é, pode-se observar como as conquistas feministas alcançadas ao longo dos anos são transpostas para o universo da ficção. Isso acontece porque a representação feminina no cinema advém das práticas culturais que refletem e refratam um imaginário coletivo. Para Kaplan (1995), há três tipos de representações feitas pelo cinema a partir dos anos 1930 até os dias atuais:

- (1) a mulher “cúmplice”, que renuncia aos seus sentimentos pessoais e à sua realização individual, assumindo uma postura frágil;
- (2) a mulher “resistente”, que surge no século XX com sua integração ao mercado de trabalho e sua emancipação financeira, graças ao movimento feminista;
- (3) a mulher “pós-moderna”, que, tendo encontrado espaço na esfera econômica e política, conquista a liberdade de escolha desejada e enfrenta as novas e complexas questões que se originam na contemporaneidade – por exemplo, os novos posicionamentos que surgem no

âmbito das discussões sobre gênero, homossexualismo, algumas formas não convencionais de reprodução, aborto, AIDS etc. (KAPLAN, 1995 apud BRAGA; COSTA, 2002, p. 107).

Segundo essa tipologia, podemos colocar no tipo 1 (cúmplice), *Branca de Neve* (1937), *Cinderela* (1950) e *Aurora* (1959), princesas que são quietas, elegantes, graciosas, românticas, compassivas, gentis, resilientes, ou seja, a típica donzela em perigo. Podemos denominá-las como *princesas clássicas*, segundo Breder (2013). No tipo 2 (resistente), seguindo o movimento feminista, surge *Ariel* (1989), *Bela* (1990), *Jasmine* (1992), *Pocahontas* (1995) e *Mulan* (1998). As cinco podem ser vistas como personagens mais ativas, determinadas, com espírito aventureiro, habilidosas, corajosas e, conseqüentemente, o amor ficou para o segundo plano, tornando-as mais conscientes dos papéis que deveriam assumir como mulheres, por exemplo, em *A pequena sereia*, a vilã Úrsula diz a Ariel que ela não precisará de sua voz, uma vez que os homens preferem mulheres quietas, ou em *a Bela e a fera*, quando o anti-herói Gaston diz a Bela que as mulheres não deveriam ler. Para Breder (2013), essas princesas se encaixariam como *princesas rebeldes*.

Finalmente, o tipo 3 (pós-moderna), nos remete aos novos posicionamentos assumidos pelas mulheres na sociedade contemporânea, e colocamos nessa categoria, *Tiana* (2009), *Rapunzel* (2010), *Mérida* (2013) e *Anna e Elsa* (2013), personagens determinadas, fortes, habilidosas, corajosas e que não desejam mais um príncipe (com exceção de Anna), cujo ato de amor verdadeiro para a resolução da maldição/feitiço aparece em outras figuras, por exemplo, em *Valente*, o amor materno e, em *Frozen*, o amor fraterno. Essas princesas são denominadas, portanto, de *princesas contemporâneas* (BREDER, 2013).

Essas primeiras classificações nos norteiam para os seguintes questionamentos: 1) Como a prática de representação identitária nos produtos Disney é construída nos filmes com personagens femininas protagonistas? 2) Como a forma de vida feminina na sociedade pode mudar a construção das representações identitárias? E se ocorre o inverso? Para responder essas questões utilizaremos como aparato teórico nas análises a semiótica de linha francesa, mais especificamente, as práticas semióticas e o percurso gerativo do plano de expressão, proposto por Jacques Fontanille (2008).

Aspectos teóricos

Uma das bases da semiótica, que se inicia com a publicação de *Semântica Estrutural* (1966), por Algirdas Julien Greimas, é o trabalho do russo Vladimir Iakovlevitch Propp (1928), *Morfologia do conto maravilhoso*, que traz, em linhas gerais, uma análise dos contos

russos populares, cujos principais resultados utilizados e adaptados na *Semântica Estrutural* são:

- As 7 esferas de ação (personagens);
- As 31 funções (ações) das personagens no desenrolar da narrativa.

Esses aspectos foram explorados por Greimas e são essenciais para compreender, na semiótica do discurso, o nível narrativo do percurso gerativo do sentido. Em Propp (2006), um conto começa com uma situação inicial (falta de algo). O herói aparece em várias das 31 funções que, segundo Propp, estão presente na narrativa. Greimas (1976) percebeu que a 31ª função (o herói se casa e sobe ao trono) é, de fato, uma função de extrema relevância para o desfecho da narrativa. Pensando na sequência canônica, o nível narrativo tem as seguintes fases: manipulação, competência, performance e sanção. Na última fase, em narrativas tradicionais, tais como os *contos de fadas*, o desenlace acontece por intermédio do herói. Além disso, a sanção positiva ou negativa do sujeito (herói), muitas vezes, corresponde ao casamento com a princesa, vista como objeto de valor. Segundo o dicionário de Semiótica, “o objeto – ou objeto-valor – define-se, então, como lugar de investimento dos valores (ou das determinações) com as quais o sujeito está em conjunção ou em disjunção” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 347).

Assim, observando os recortes que fizemos (top20 e franquia das princesas Disney), até os anos 90, era comum que uma personagem masculina assumisse o fim da jornada do herói, transformando a figura feminina de “heroína” para o objeto de valor e entrando em conjunção com ele, ou seja, por meio do casamento como sanção positiva. Nos filmes das princesas clássicas, *Branca de Neve*, *Cinderela* e *Aurora*, elas são submetidas a um tipo de castigo que corresponde, respectivamente, ao envenenamento com a maçã, trabalho escravo e o feitiço do sono, quando o dedo é picado por o fuso de uma roca. As três personagens ficam a mercê de uma figura masculina para salvá-las, e a recompensa é o casamento com o príncipe, tornando-as o lugar de investimento dos valores, em outras palavras, o próprio objeto de valor.

Já nos desdobramentos mais atuais da teoria, utilizaremos para análise o conceito de práticas semióticas (FONTANILLE, 2008). Para tratar das práticas semióticas é relevante destacar previamente como elas podem ser compreendidas no seio da sociedade. No *Dicionário de Semiótica*, Greimas e Courtés (2008) afirmam que “as práticas semióticas [...] apresentam-se como sequências significantes de comportamentos somáticos organizados, cujas realizações vão dos mais simples estereótipos sociais até as programações de forma

algorítmica” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 380). Esses comportamentos somáticos organizados remetem ao conceito de *habitus* de Bordieu (2007), que numa analogia a *gramática generativa* de Chomsky, define-o da seguinte forma: “o sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações características de uma cultura, e somente esses” (BOURDIEU, 2007, p. 349). Sendo o *habitus* considerado, por esse autor, o princípio que consegue explicar a prática. Nas práticas, destacamos os usos das estratégias, que em Certeau (2009) são vistas como a manipulação:

[...] das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] a estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (CERTEAU, 2009, p. 93, grifos do autor).

Levando em consideração esses conceitos na análise das práticas, partiremos do percurso gerativo da expressão que possui seis níveis de pertinência de semiótica-objetos que constituem uma cultura. Vale ressaltar que cada nível pressupõe uma experiência semiótica (FONTANILLE, 2008, p. 17-18). Os seis níveis do percurso do plano de expressão são: signos; textos-enunciados; objetos; cenas práticas; estratégias e formas de vida, como representado na figura a seguir:

Figura 2: Níveis de pertinência semiótica

Tipos de experiência	Instâncias formais	Interfaces
Figuratividade	Signos	Formantes recorrentes
Coerência e coesão Interpretativas	Textos-enunciados	Isotopias figurativas da expressão
		Dispositivo de enunciação/ inscrição
Corporeidade	Objetos	Suporte formal de inscrição
		Morfologia práxica
Prática	Cenas práticas	Cena predicativa
		Processos de acomodação
Conjuntura	Estratégias	Gestão estratégica das práticas
		Iconização de comportamentos estratégicos
Éthos e Comportamento	Formas de vida	Estilos estratégicos

Fonte: Portela; Silva (2012, p. 7)

O primeiro nível, visto como o mais inferior e elementar, é o dos signos, composto também pelas figuras. A seguir, a figuratividade se organiza em textos. Sua composição se desdobra em um suporte-objeto, ou seja, o terceiro nível, que possui uma morfologia, cujo uso integra o quarto nível, o da cena prática, sendo sua forma predicativa processual e seu sentido

estratégico, integrando-se também ao próximo nível que é o das estratégias, cuja esquematização se desdobra na iconização dos comportamentos, resultando no último nível, isto é, as formas de vida (FONTANILLE, 2008, pp. 18-33; SILVA; PORTELA, 2012, pp. 56-58).

Por fim, utilizaremos o aspecto que rege o funcionamento dos níveis em relação à integração, que acontece em dois tipos. O primeiro é ascendente, percurso canônico, do mais simples para o mais complexo; o segundo é o descendente, percurso não-canônico, do mais complexo para o mais simples (FONTANILLE, 2008, p. 45-46).

Recorte final do *corpus*

Os objetos escolhidos para este trabalho são dois filmes do grupo Disney, um de 2012 e o outro de 2013, momento em que temos a substituição do papel actancial do herói heteronormativo por figuras femininas, apontando a possível mudança das práticas de representação identitária de personagens femininas protagonistas nos filmes da Disney. Utilizando o terceiro tipo de representação feminina no cinema, *mulher* “pós-moderna”, e, a terceira classificação de princesas Disney, *princesas contemporâneas* (BREder, 2013), escolhemos os filmes em que “felizes para sempre” é deixado de lado, os atos de amor verdadeiros são deslocados e o percurso do herói é realizado por um actante protagonista feminino:

- 2012 – *Valente* (Pixar Animation Studios/ Walt Disney Animation Films)
- 2013 – *Frozen* – uma aventura congelante (Walt Disney Animation Films)

A seguir a uma breve descrição das películas para prosseguirmos com a análise:

- *Brave* (Valente – vencedor do Oscar, na categoria de melhor animação, em 2013):

A história se passa nas terras altas da Escócia, quando a aliança dos 4 clãs Fergus, Macintosh, Macguffin e Dingwall é ameaçada pela primogênita do clã Fergus, Mérida, que se nega a casar-se com um dos três primogênitos. A arqueira para escapar rompe com a tradição ao propor um desafio que ela mesma vence. No entanto, sem sucesso, ela procura uma bruxa que oferece um feitiço que transforma sua mãe e seus três irmãos (por acidente) em ursos. Para resolver a nova situação, Mérida deve “remendar” o que foi partido, no caso, não apenas a tapeçaria da família, mas a relação mãe-filha.

- *Frozen* (vencedor do Oscar, nas categorias de melhor animação e melhor canção, em 2014):

No reino de Arendelle, na Noruega, as duas filhas do rei e da rainha, Elsa e Anna se divertem com os poderes mágicos de Elsa (criar gelo, geada e neve), até que um dia Elsa acaba ferindo, sem querer, sua irmã. Os pais saem em busca da ajuda dos Trolls. A partir

desse momento, Elsa aprende a esconder seu poder, usando luvas, já que não consegue controlá-los por causa das suas emoções (medo). Quando seus pais morrem, ela é proclamada rainha e, neste dia, por um acidente, todos descobrem seu poder. Elsa decide fugir para o alto da montanha onde não precisa mais esconder sua verdadeira natureza. Contudo, ela deixa Arendelle num estado de inverno eterno. Anna sai em sua busca, deixando o reino nas mãos de Hans (vilão), quando acaba conhecendo Cristoff e se reencontrando com o boneco de neve de sua infância, que acabou ganhando vida, Orloff. Novamente, Anna é atingida pelos poderes de Elsa, desta vez no coração, o que impossibilita a ajuda dos Trolls, restando apenas uma única alternativa: um ato de amor verdadeiro. No final, o amor entre as irmãs salva ambas.

Análise das princesas Disney

A seguir, mostraremos, por meio da detecção das figuras recorrentes e do percurso figurativo das princesas *Cinderela* (1950), *Bela* (1990), *Mérida* (2013) e *Anna* e *Elsa* (2013), como o enunciador Disney representa as personagens femininas, pressupondo uma evolução observável num recorte diacrônico, ou seja, cronológico, em que observamos uma maior relevância do papel actancial de princesa como protagonista.

Na tabela 2, depreendemos pela recorrência das figuras e dos temas os seguintes aspectos das personagens protagonistas: aparência, figuras de comportamento e habilidades. Nesses aspectos, podemos afirmar que a aparência, praticamente, é a mesma por mais de 60 anos, predominando o biótipo normativo caucasiano, com personagens brancas e magras. No entanto, percebemos que as figuras de comportamento e as habilidades mudam de delicadas e frágeis a destemidas e hábeis, confirmando a mudança da princesa *clássica* para a *rebelde* e finalmente *contemporânea*.

Tabela 2

Tipos de representação das princesas Disney	Figuras recorrentes		
	Aparência	Figuras de Comportamento	Habilidades
<i>Princesa clássica</i> Cinderela	Jovem (19 anos), magra, branca, cabelos loiros, olhos azuis	Delicada, frágil, romântica, ingênua, bondosa, altruísta	Comunica-se com os animais Canta bem
<i>Princesa rebelde</i> Bela	Jovem (17 anos), magra, branca, cabelos e olhos castanhos	Diferente, estranha, distraída, sonhadora, inteligente, altruísta	Leitora voraz Canta bem
<i>Princesa contemporânea</i> Mérida	Jovem (16 anos), magra, branca, cabelos ruivos, encaracolados, olhos azuis	Corajosa, teimosa, determinada, divertida, impetuosa	Boa em arco e flecha Destreza equestre
<i>Princesa contemporânea</i> Anna	Jovem (18 anos), magra, branca, cabelos ruivos com uma mecha branca, olhos azuis e sardas	Atrapalhada, corajosa, romântica, brincalhona, inteligente, ingênua, impulsiva	Hábil em combate e em defesa pessoal
<i>Princesa contemporânea</i> Elsa	Jovem (21 anos), magra, pele branca, cabelos loiros, olhos azuis	Elegante, reservada, educada, sensível, perfeccionista, insegura, pessimista, ansiosa	Produz gelo e neve

Na tabela 3, destacamos: os objetos de valor das protagonistas, os adjuvantes no percurso narrativo, os oponentes, e por fim, como se deu a resolução do conflito, ou seja, se as personagens entraram em conjunção ou em disjunção com o objeto de valor.

Tabela 3

Síntese das principais características das histórias	Objeto de valor	Adjuvante	Oponente	Resolução do conflito
Princesa clássica Cinderela	Ir ao baile	Fada madrinha	Madrasta e irmãs	Salva pelo príncipe do trabalho de servidão/ Casa-se com o príncipe
Princesa rebelde Bela	Sair da cidade/ Ser independente	Objetos Mágicos do castelo/ Fera	Fera/ Gaston	Salva o príncipe da maldição/ Casa-se com o príncipe
Princesa contemporânea Mérida	Controlar seu destino/ Liberdade	A bruxa/ Mãe (Rainha Elinor)	Mãe/ Urso Mor'du	Salva a mãe e os irmãos do feitiço/ Conquista o direito de escolher o próprio destino
Princesa contemporânea Anna	Casar-se/ Restaurar amizade com sua irmã Elsa	Cristoff, a rena Sven e o boneco de neve encantado Olaf	Príncipe Hans	Ao salvar Elsa segundos antes de se congelar totalmente é salva pelo ato de amor verdadeiro da irmã/ Restaura amizade com sua irmã
Princesa contemporânea Elsa	Controlar seu poder/ Governar Arendelle	Anna	Príncipe Hans	É salva por sua irmã que se joga em sua frente quando Hans a ataca/ Consegue governar Arendelle

Observamos, também, nas tabelas, a síntese do percurso das personagens escolhidas, apontando uma síncope das práticas de representação identitária feminina pela Disney, cuja enunciação-enunciada nos permite fazer tal afirmação. Portanto, pensando na mudança das práticas (tabelas 2 e 3), partimos para o segundo momento da análise, em que retomamos o percurso gerativo da expressão, de Fontanille (2008), e focamos nas figuras das princesas contemporâneas Mérida, Anna e Elsa. Na teoria das práticas semióticas, focamos nos três últimos níveis, ou seja, *formas de vida, estratégias e cenas práticas*, pelo movimento descendente – do complexo ao mais simples (FONTANILLE, 2008, p. 45-46).

A prática de representação identitária feminina do grupo Disney reproduz os contos de fadas tradicionais, cujos *procedimentos* (saber-fazer) são conhecidos e “criticados”

(sancionados) pelos enunciatários, no que diz respeito aos valores e papéis atribuídos aos personagens. Por muitos anos, pode-se dizer que o *crer* foi compartilhado por grande parte dos enunciatários. No entanto, podemos inferir (tabelas 2 e 3) que a prática até então recorrente deixou de ser eficiente, já que a Disney mudou sua produção, cuja prática identitária nos últimos anos passou do ser-canônica a ser-não-canônica para não perder e/ou ganhar adesão do público-alvo, que também é composto por mulheres/feministas.

As películas *Valente* e *Frozen* deixam de lado os “felizes para sempre” e deslocam os atos de amor verdadeiro, como mencionado anteriormente, pois o percurso do herói é realizado por um actante protagonista feminino. Assim, podemos concluir que a representação identitária mudou estrategicamente e um dos motivos é, possivelmente, devido às formas de vida feministas atuais. A substituição do papel actancial do herói heteronormativo por figuras femininas em *Valente* e *Frozen*, que demonstram habilidades “ditas masculinas” (uso do arco e flecha, a busca da personagem que desaparece, força para lutar com o inimigo), e, também, o desenlace que não ocorre através do casamento ou uma prova de amor verdadeiro entre homem-mulher, demonstram novas práticas do grupo Disney.

Considerações finais

Houve uma mudança de paradigma na prática de representação cinematográfica feminina, em que as personagens desempenham uma performance que atende às expectativas do enunciatário, pois parece ser um dos objetivos estratégicos do enunciador Disney poder-atrair e poder-manter, conseqüentemente, a adesão de seu público-alvo. Respondemos, dessa forma, às questões levantadas no início do estudo, ou seja, de que a prática de representação da Disney também constrói personagens protagonistas femininas em acordo com as práticas vigentes em dado período histórico, no que diz respeito à performance dos papéis de gênero da sociedade, como pudemos observar na evolução diacrônica de suas princesas (Tabelas 2 e 3). Isso equivale a afirmar que acreditamos na hipótese de que, como produtos de massa, as personagens femininas da Disney passaram por mudanças que se relacionam com as próprias mudanças das formas de vida que operam no nível mais geral da sociedade, assumindo, guardadas as devidas proporções, uma forma de vida feminista, ainda que superficial e estereotipada.

Referências

BOURDIEU, P *A economia das trocas simbólicas*. Trad. Sérgio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRAGA, H. M.; COSTA, V. Mulheres partidas: poética e política das imagens fílmicas da mulher. In: *Revista Bagoas*, vol. 2, n. 3, pp. 97-114, 2002. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v02n03art05_costa.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.

BREDER, F. C. *Feminismo e príncipes encantados: a representação feminina nos filmes de princesa da Disney*. Monografia (Graduação em Comunicação Social/ Jornalismo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Escola de Comunicação – ECO, Rio de Janeiro, 2013.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. 14. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. São Paulo: Vozes, 2000.

FONTANILLE, J. *Pratiques sémiotiques*. Paris: PUF, 2008.

FROZEN. Direção: [Chris Buck](#); [Jennifer Lee](#). Walt Disney Studios, 2012, 102 min.

GREIMAS, A. J. *Semântica Estrutural*. Trad. Haqira Osakabe e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1976

_____; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. Trad. Diana Luz Pessoa de Barros et al. São Paulo: Contexto, 2008.

MORAWITZ, E. B.; MASTRO, D. E. Mean girls? The influence of gender portrayals in teen movies on emerging adults' gender-based attitudes and beliefs. In: *Journalism and Mass Communication Quarterly*, vol. 85, n. 1, 2008, pp. 131-146. Disponível em: http://www.syndicate.missouri.edu/resources/behm-morawitz/Mean_Girls.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017.

SILVA, C. A; PORTELA, J. C. Os níveis de pertinência semiótica na edição das cartas de Chico Xavier. In: PORTELA, J. C. et al (org.). *Semiótica: identidade e diálogos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

PROPP, V. I. *Morfologia do conto maravilhoso*. Trad. Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

VALENTE. Direção: Mark Andrews; Brenda Chapman. Walt Disney Studios, 2012, 93 min.

ESPELHO, ESPELHO MEU: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO

Maria Dolores Martins de Araújo¹
Sinval Martins de Sousa Filho²
Lucielena Mendonça de Lima³

RESUMO: Este artigo analisa as concepções de linguagem que norteiam a prática de professores do Ensino Médio, sobretudo no que se refere ao ensino de gramática/análise linguística. Para tanto, tem-se como aparato teórico-analítico as contribuições de Geraldi (1996; 1997; 2003), Travaglia (2002), Franchi (2006), Bezerra e Reinaldo (2013), Faraco e Castro (1999) no que se refere às concepções de linguagem, o ensino de gramática e à prática de análise linguística, em interface com as elucidações bakhtinianas (BAKHTIN, 1992; 2012). Desse modo, uma pesquisa de abordagem qualitativa e interpretativista foi conduzida. Os dados foram gerados a partir de questionário (perfil), narrativas e da realização de entrevistas semiestruturadas com quatro docentes de uma escola pública do Ensino Médio de uma cidade do interior de Goiás. Diante das análises, pode-se perceber que os professores ainda têm arraigadas concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, o que reflete em uma prática de ensino de caráter monológico, assentado no aprendizado das regras da gramática normativa e pautado, preponderantemente, em atividades metalinguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções de linguagem; Gramática; Análise linguística; Professores de língua portuguesa.

ABSTRACT: This paper analyzes the language conceptions that guide the high school teachers' practice, especially in what is associated with grammar teaching/linguistic analysis. Therefore, we have as theoretical-analytical mechanism the contributions of Geraldi (1996; 1997; 2003), Travaglia (2002), Franchi (2006), Bezerra and Reinaldo (2013), Faraco and Castro (1999) in respect to conceptions of language, grammar teaching and the practice of linguistic analysis, connected with the Bakhtinian clarifications (BAKHTIN, 1992; 2012). In this way, a qualitative and interpretative research was conducted. The data were generated from a questionnaire (profile), narratives and execution of semi-structured interviews with four teachers from a public high school of a town in the interior of Goiás. After analysis is noticed that teachers still have rooted conceptions of language as thought expression and communication tool, which reflects in a teaching practice of monological character, based on the learning of normative grammar rules and preponderantly listed in metalinguistic activities.

KEYWORDS: Language conceptions; Grammar; Linguistic analysis; Portuguese teachers.

¹ Doutoranda em Letras e Linguística, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL), Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: mariadmartins.94@gmail.com.

² Pós-Doutor em Psicolinguística (UnB), Mestre e Doutor em Letras e Linguística (UFG/Unicamp). Professor Associado (DE) na Faculdade de Letras (FL), Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: sinvalfilho7@gmail.com.

³ Pós-doutora em Linguística Aplicada sobre ensino de Português como Língua Estrangeira pela Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Filologia Hispânica pela Universidad de Oviedo (Espanha). Professora Titular da área de espanhol da Faculdade de Letras (FL), Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: lucielenalima@gmail.com.

Considerações iniciais

O ensino de linguagem vem sendo tema de discussão e preocupação de vários especialistas de distintas áreas do conhecimento (FARACO; CASTRO, 1999). Nas últimas décadas, mediante o refinamento das investigações e iniciativas no ensino da Língua Portuguesa (LP), assentadas em uma filosofia Bakhtiniana da linguagem, cujo pressuposto é a interação social, foi-se difundindo a ideia de que o ato de ensinar e de aprender deve ser compreendido como face de um processo dialógico (BORTOLOTTI; GUIMARÃES, 2016). Contudo, apesar do avanço das teorias linguísticas no Brasil, as aulas de LP continuam pautadas em um caráter prescritivo, às vezes disfarçado pelo uso de análises textuais superficiais (TEIXEIRA, 2011). Em vista disso, ante as novas realidades econômicas, políticas e culturais, definidoras do mundo contemporâneo, torna-se imperativo discutir a concepção de linguagem que subjaz à prática docente para a ressignificação do ensino de LP.

Posto isso, e considerando com Travaglia (2002) que, a depender da noção de língua/gem, tem-se uma determinada (e diferente) influência no ensino de língua, propomos, neste estudo, analisar as concepções de linguagem de professores do Ensino Médio (EM), procurando refletir sobre as relações que se estabelecem entre essas concepções e a prática de ensino desses profissionais, especialmente no que se refere ao ensino de gramática/análise linguística. Conjugadas às análises, teceremos problematizações, de modo a (re)pensar essas práticas à luz da análise linguística (AL) na perspectiva da Linguística Enunciativa (discursiva).

Para tanto, temos, como aparato teórico-analítico, os pressupostos de Geraldi (1996; 1997; 2003), Travaglia (2002), Franchi (2006), Bezerra e Reinaldo (2013), Faraco e Castro (1999) em interface com as contribuições bakhtinianas (BAKHTIN, 1992; 2012). A partir desse viés e considerando, tal como Cerutti-Rizzatti (2012), que os docentes têm enfrentado obstáculos para consolidar uma aula em que a língua seja efetivamente usada em interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos, nossa pretensão com este trabalho, por meio de um recorte contextualizado, é viabilizar o entendimento de que quaisquer contextos interacionais, tais como a sala de aula, são sempre espaços de poder construídos na estreita relação existente entre língua e vida. E, assim sendo, para compreender esses espaços, o quadro epistemológico que cerceia a prática docente deve ser (re)pensado.

Visando contribuir com esse (re)pensar, apresentamos considerações acerca da AL, do dialogismo bakhtiniano e de sua mobilização para (res)significar as aulas de LP no EM. Neste texto, constam esta parte introdutória; uma discussão teórica acerca das concepções de

linguagem, gramática e AL; uma contextualização de como a pesquisa foi dirigida; uma seção com as análises das práticas discursivas dos professores; e nossas considerações finais acerca deste estudo.

Concepção de linguagem e a prática docente: reflexões sobre o ensino de língua portuguesa

No âmbito das discussões sobre o ensino de LP, uma questão central e determinante gira em torno das concepções de linguagem dos professores, uma vez que elas são fundamentais para direcionar a prática pedagógica (GERALDI, 1997; 2003). Tendo isso em vista, Geraldi (2003) aponta três concepções de linguagem que podem nortear o ensino de línguas: linguagem como i) expressão do pensamento; ii) instrumento de comunicação; e iii) forma de interação.

A primeira concepção considera ser a expressão construída na mente dos indivíduos e, por isso, o que eles dizem é reflexo do que está em suas mentes. Logo, a enunciação é vista como um ato individual e monológico que não seria afetado pelas condições sociocomunicativas. Nessa perspectiva, o ensino de língua prioriza os aspectos normativos e a aula de língua é confundida com aula de gramática, havendo, portanto, a ênfase do trabalho sob a forma, em detrimento do uso. Assim, o profissional que se pauta nessa concepção focará, em sua prática, a gramática normativa/prescritiva como ponto principal do processo de ensino e aprendizagem. Dito isso, percebemos, com Geraldi (2003), que essa concepção nos dá uma visão restrita da linguagem.

Já a concepção da linguagem como instrumento de comunicação vê a língua como um código pronto, à disposição dos usuários, os quais a utilizarão como mero instrumento de comunicação. O docente que se pauta nessa concepção, em sua prática, objetivará desenvolver, no aluno, as habilidades de expressão e compreensão de mensagens. De acordo com Geraldi (2003), nessa perspectiva, relacionada ao estruturalismo e ao transformacionalismo, bem como à Teoria da Comunicação, o falante perde seu papel no sistema linguístico de modo que a ênfase recai no domínio do código. Embora essa perspectiva aponte para a importância da leitura e da produção textual na escola, entende-se a primeira como mera decodificação e a segunda como consequência de atividades prévias. Além disso, o processo de ensino e aprendizagem de LP ainda se pauta no ensino gramatical com predominância de exercícios estruturais morfossintáticos.

A terceira concepção vê a linguagem como um lugar de interação humana e os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais que constroem e produzem sentidos

dialogicamente. Essa concepção pauta-se em Bakhtin (2012), para quem a atividade de linguagem é essencialmente social, ideológica, dialógica e não pode ser desvinculada das relações sociais. Na concepção defendida por Bakhtin (2012), tem-se uma visão enunciativa e discursiva da linguagem, visto que ela é entendida não como uma categoria gramatical abstrata, mas sim como um fato social, fundamentalmente saturada por posicionamentos axiológicos. Sob essa perspectiva, o autor opõe-se à noção de língua tal como era concebida no objetivismo abstrato, na qual havia dissociação entre o social e o individual, e no subjetivismo idealista, ao passo que desenvolve uma filosofia de linguagem pautada no aspecto comunicativo e dialógico, abordando a língua em sua prática viva na comunicação social, considerando sua realização mediante a interação verbal e social dos locutores.

Nesse sentido, percebemos a importância que Bakhtin atribui ao aspecto social, pois, como é evidenciado em *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN, 2012), a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por intermédio da(s) enunciação(ões). Assim, todas as atividades de comunicação verbal ocorrem via língua/gem, sob a forma de enunciados orais ou escritos que, por sua vez, constituem os gêneros discursivos. Diferentemente das outras concepções de língua(gem), esse viés compreende a historicidade dos sujeitos e não descarta a intencionalidade e os condicionantes pragmáticos subjacentes às produções comunicativas.

É por ser filiado ideologicamente a essa concepção bakhtiniana de linguagem que Geraldi (1996; 1997; 2003) defende que o aluno aprende exercendo a linguagem; assim, o ensino de língua deixa de ser um exercício de reprodução e reconhecimento para ser um ensino de conhecimento e produção. Assim, o referido linguista também defende, apoiado em Bakhtin (1992), o trabalho com a unidade real da comunicação discursiva, o enunciado, o qual constitui os gêneros discursivos.

Na esteira desse pensamento, Brito e Sousa Filho (2015) afirmam que, para estudar a linguagem, é fundamental considerar que cada enunciado manifestado por meio de gêneros discursivos, é produzido em um tempo e espaço singulares e, portanto, deve-se trazer à baila os aspectos socio-históricos, nos quais tem papel essencial o ouvinte (ou leitor) a quem o enunciatador do texto se dirige. Os autores também realçam que, atualmente, no que se refere ao ensino de gramática, o trabalho mais promissor seria aquele pautado na AL, somado à concepção bakhtiniana de linguagem. Assim, asseveram que a AL trabalha, conforme propunha Bakhtin (1992; 2012), com enunciados concretos, o que significa que se deve considerar, primordialmente, os gêneros discursivos e as questões socio-históricas que cerceiam os gêneros e, então, dentro do enunciado concreto, fazer o estudo dos componentes

linguísticos que o compõem.

Tendo isso em vista, e também considerando que a concepção de linguagem pode direcionar o professor em seu fazer pedagógico, percebe-se que no ensino de gramática não é diferente, o docente pode seguir a concepção que ele traz consigo do que, para ele, seja a língua e a gramática e, conseqüentemente, do que significa “saber” e “ensinar” gramática. Posto isso, passamos a ponderar algumas reflexões em torno do debate entre gramática e a noção de análise linguística.

Gramática e análise linguística: desafios teórico-práticos do ensino de Língua Portuguesa

Tratando sobre o ideário das últimas duas décadas referente ao ensino e à aprendizagem de LP, Cerutti-Rizzatti (2012) afirma que, com a publicação dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNLP) (BRASIL, 1998; 1999), com a eclosão do pensamento de Bakhtin, Vigotski e de seus seguidores no Brasil, bem como a partir dos estudos de letramento e de obras de Geraldi e Kleiman, o ensino da LP passou a considerar como base os usos sociais da linguagem. Contudo, esse posicionamento nem sempre coaduna com uma prática condizente, pois ainda se confunde ensino de língua com ensino de gramática (FARACO; CASTRO, 1999), sendo que a ideia do trabalho com a AL continua desconhecida para muitos professores (SOUSA FILHO, 2017).

Geraldi (1996) e Franchi (2006) destacam que há uma arraigada tradição de ensino dos conteúdos gramaticais sem a devida reflexão/análise sobre eles, pois, na prática pedagógica, muitas escolas ainda concebem a gramática de modo estreito e restrito, focalizada na repetição inconsciente de fórmulas. Dito isso, Geraldi (1996) argumenta que, de fato, todo falante realiza, em suas atividades linguísticas, atividades epilinguísticas nas quais avaliam o que dizer, o que silenciar, os recursos expressivos mais adequados à ocasião; entretanto, na prática escolar, as atividades de ensino de conteúdos gramaticais não constituem a desejável continuidade dessas “reflexões epilinguísticas”, apresentando-se, ao contrário, “a verdadeira e única reflexão sobre os recursos expressivos de uma língua” (GERALDI, 1996, p. 122). Ademais, as análises resultantes das teorias gramaticais que inspiram os conteúdos ensinados nas escolas são respostas às perguntas que sequer foram formuladas pelos alunos, conseqüentemente, as respostas nada lhes dizem e eles não entendem o porquê desse estudo.

Essa prática tradicional, centrada em atividades linguísticas isoladas do contexto das relações sociais mais amplas, está iluminada pela concepção de língua como expressão do pensamento, uma vez que concebe a gramática de modo normativo, como um manual de

regras para o bom uso da língua, o qual deve ser seguido por aqueles que querem se expressar adequadamente (TRAVAGLIA, 2002). Isso reflete em uma prática de ensino prescritivo da gramática normativa, cujo objetivo é levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividades linguísticas considerados errados. Sob essa premissa, acredita-se que o docente tem o papel de transmitir o conteúdo e não (re)construí-lo por meio da interação com o aluno.

Sendo assim, percebe-se, em muitas práticas de ensino da gramática, uma exercitação da metalinguagem por meio de atividades voltadas à gramática normativa ou com preocupação descritiva. Na acepção descritiva, reflexo de uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, entende-se que saber gramática significa “ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade” (TRAVAGLIA, 2002, p. 27).

Nesse bojo, Geraldi (1997) realça seu posicionamento contra essa prática de ensino da gramática tradicional/normativa/descritiva⁴ e defende o processo de ensino/aprendizagem de LP pautado na AL a partir da prática dialógica de leitura e produção de textos (GERALDI, 1997). Geraldi (2004) considera que a prática pedagógica embasada na AL deve trabalhar tanto com a correspondência fone-fonema-grafema quanto com as questões referentes ao tecido textual. Ademais, as atividades de LP devem dar espaço para que os alunos possam refletir sobre a forma de organização da língua(gem) e os usos dessas formas em diferentes contextos de produção. Nesse sentido, o autor entende que é no interior e a partir das atividades interativas efetivas em sala de aula – seja pela produção ou pela leitura de textos – que a AL se dá.

Dessa maneira, notamos que a AL está mais ligada à concepção de linguagem como forma de interação, já que leva em conta, na prática de ensino, a linguagem em funcionamento entre os sujeitos nas suas diversas situações de interação. Conforme Duarte (2014, p. 31), uma prática embasada nessa concepção refletirá em um “ensino mais abrangente, não excluindo o estudo da norma padrão, mas verificando em que situações essa variedade da língua seria mais adequada, dando-se importância às outras inúmeras formas de usos linguísticos”.

Tratando sobre a prática assentada na AL, Bezerra e Reinaldo (2013), pautados em Franchi (1977) e Geraldi (1993), explicam que, nesse paradigma de reflexão, foram extintas a

⁴ Há várias definições de gramática, Travaglia (2002), por exemplo, destaca três sentidos/concepções: normativa, descritiva e internalizada. Todavia, quando se emprega o termo “gramática” no espaço escolar, esse é empregado no sentido de gramática normativa (DUARTE, 2014).

univocidade e a indeterminação absoluta da linguagem, passando-se a centrar no trabalho/ações que o sujeito, mediado pela linguagem, realiza. Vinculada a essas ações de linguagem, encontra-se a distinção entre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Aplicando esses três tipos de atividades à discussão sobre o ensino, notamos que o exercício pleno da própria linguagem (atividade linguística), nas atividades escolares, em interações diversificadas, conduz o discente a ampliar os recursos expressivos da fala e da escrita e a operar/refletir sobre a própria linguagem (atividades epilinguísticas). Essas atividades, por sua vez, abrem possibilidades ao trabalho de sistematização (atividades metalinguísticas). Desse modo, o equilíbrio entre essas três atividades, constitutivas dos eixos de ensino, pode garantir, ao aprendiz, o uso da língua e o saber sobre a língua (BEZERRA; REINALDO, 2013).

Cabe ressaltar que a proposta de AL tem Carlos Franchi (1970) e Wanderley Geraldi (1980-1990) como precursores e populariza-se com os PCNLP (1998; 1999), que também trazem a questão da AL integrada às demais práticas de leitura, produção/refacção textuais (GERALDI, 2003). Sousa Filho (2017) destaca que com a incorporação dessa ideia nos PCNLP ocorre a proposta de as escolas transformarem o “ensino de gramática” em aulas que explorem atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas a partir do eixo “Prática de análise linguística”, associado aos eixos: prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e prática de produção de textos orais e escritos. “Com isso, cria-se, legalmente, no país uma ideia de como trabalhar com conhecimentos linguísticos a partir da AL e não mais (só?) a partir da Gramática Tradicional/Normativa e/ou descritiva/explicativa” (SOUSA FILHO, 2017, p. 46).

À luz disso, notamos que a AL não é uma nova forma de fazer e/ou estudar a gramática (SOUSA FILHO, 2017), pois, enquanto a gramática olha para a oração, para o sistema linguístico, a AL olha para o enunciado, parte da semântica e da pragmática. A AL não consiste no ensino de análise de fenômenos gramaticais por eles mesmos, mas sim no ensino da compreensão e produção dos enunciados de determinada língua. É uma forma de reflexão sobre o funcionamento discursivo-gramatical de uma determinada língua com vistas a possibilitar ao seu usuário uma consciência maior das possibilidades de uso da língua nas variadas situações de interação socioverbal (SOUSA FILHO, 2017; FARACO; CASTRO, 1999). Realçamos, retomando Geraldi (1997), que, nessa acepção, não se propõe o abandono dos estudos da gramática normativa, mas argumenta-se que a forma como essas regras eram (são) estudadas deveria (deve) mudar, pois o centro organizador da linguagem está no contexto da interação verbal (FARACO; CASTRO, 1999).

Nessa direção, entendemos que o ensino de língua não deve ser confundido com a apresentação formal de uma teoria gramatical, nem deve se limitar ao nível da frase, ou tampouco considerar a norma culta e a escrita como modalidades superiores, mas sim garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dessa língua (BRITTO, 1997). Em síntese, a crítica contundente, feita à prática tradicional de ensino da gramática (normativa/descritiva) na escola, não se refere à adoção dessa ou daquela taxonomia, mas sim “ao seu esvaziamento e à valorização de exercícios de pura identificação e rotulação de fragmentos da frase” (BRITTO, 1997, p. 197). Como nos alerta Franchi (2006), a gramática não deve ser aprendida como uma tabuada, mas, sim, construída mediante uma atividade social. Para tanto, é imprescindível que o docente tenha compreendido e assumido uma concepção de linguagem como interação.

Destarte, concordamos com Faraco e Castro (1999) quando apontam que a proposta dos linguistas, pautada nas considerações bakhtinianas, reivindica o abandono da memorização exaustiva dos conceitos e normas gramaticais em frases descontextualizadas, em favor da percepção prática-intuitiva dos fatos gramaticais presentes no texto. Todavia, embora essa mudança de visão sobre o ensino de linguagem, a priori, pareça apenas uma mudança de opção prática, ela “aponta para problemas de ordem teórica acerca da linguagem que transcendem os limites da preocupação exclusiva com o seu ensino” (FARACO; CASTRO, 1999, p. 110). Nesse sentido, é essencial darmos atenção às concepções de linguagem correlacionadas ao ensino gramatical, pois o modo como o professor de LP concebe a linguagem determina sua forma de trabalhar a gramática em sala de aula (TRAVAGLIA, 2002).

Percurso metodológico: contextualização da pesquisa

Os dados discutidos neste artigo são provenientes de um estudo de caso qualitativo-interpretativista (ESTEBAN, 2010) realizado com quatro professores de LP de uma escola pública do EM de uma cidade do interior de Goiás. É válido realçar que esses dados resultam de um recorte de uma pesquisa desenvolvida pela primeira autora deste texto em sua dissertação de mestrado, na qual analisou as (auto)representações de professores de uma escola pública do EM sobre a docência. Aqui, redimensionamos nossas análises, buscando refletir sobre as concepções de linguagem e ensino de língua(gem) expressas pelos docentes de LP, participantes da referida pesquisa, em suas narrativas escritas e entrevistas.

A investigação foi conduzida entre os meses de outubro de 2016 e março de 2017. Traçando um breve perfil de cada um dos quatro professores participantes - Amora, Joaquina,

Lêda e Dihsud⁵ - temos: *Amora*, docente há 20 anos na escola pública. Possui Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês, Bacharel em Sistemas de Informação e Licenciatura em Informática, e trabalha, desde 1997, na área para a qual fez o concurso público – Língua Portuguesa e Língua Inglesa, sendo que há 8 anos leciona apenas no período noturno. *Joaquina*, 18 anos de prática docente, também possui Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês e leciona as disciplinas de LP, Língua Inglesa e Espanhol. *Lêda* é professora há 11 anos. Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês e duas especializações. É professora efetiva, leciona LP, Língua Inglesa, Geografia, História e Biologia no EM. *Dihsud* atua como professor há 4 anos, na condição de contrato temporário, lecionando LP, biologia, física e matemática aplicada no EM. Possui Licenciatura em Ciências Biológicas e especialização em Microbiologia Aplicada: Indústria e Meio Ambiente.

Formam as bases para a interpretação desta pesquisa os seguintes instrumentos: questionário (perfil), narrativa escrita e entrevista individual. Esses instrumentos permitiram-nos gerar os dados que puderam ser triangulados e, posteriormente, analisados à luz da Linguística Aplicada, considerando o quadro teórico anteriormente descrito. A seguir, apresentamos e refletimos sobre alguns recortes discursivos nos quais são evidenciadas as concepções de linguagem e de ensino de LP dos professores participantes.

Análise dos dados

Como destacam Ilari e Basso (2017), as concepções trazidas pelos linguistas, a partir da crítica às práticas escolares pautadas no ensino gramatical, encontraram forte resistência dos professores de português e, embora, atualmente, esse quadro tenha mudado devido aos PCN, muitos docentes, apesar de terem assimilado, em teoria, essas ideias (de que a escola deve ensinar a língua e não gramática) ainda encontram dificuldade em desvincular sua prática de ensino no estudo descontextualizado das regras gramaticais. Assim, dentre as expectativas dos professores sobre a escola, os alunos e o ensino de LP, ainda encontramos posições normativistas, com uma prática que não considera a diversidade social, cultural e linguística dos discentes, vigorando a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como objeto nuclear de estudo (FARACO; CASTRO, 1999). Tal situação encontra-se refletida em nossos dados, conforme podemos observar a partir do excerto abaixo, extraído da narrativa escrita pela professora Amora.

⁵ Optamos por utilizar pseudônimos a fim de preservar a identidade e privacidade dos participantes, bem como assegurar a confidencialidade das informações obtidas.

Excerto 1

Língua Portuguesa é temida por muitos alunos que não gostam de regras e formalidades [...] percebo que a dificuldade dos alunos é proveniente de uma sociedade dita “tecnológica” que não lê livros, revistas, periódicos (etc.) e que, sobretudo, não gostam de escrever formalmente – a maioria por não ter acesso a esses meios de comunicação e/ou outros pela falta de incentivo da própria família. Daí o alto déficit de escrita, leitura e compreensão textual. Estimo que 20% dos alunos do ensino médio noturno não sabem sequer escrever corretamente: letra ilegível, erros de ortografia imperdoáveis. Muitos não sabem interpretar o que escrevem. O fato é que Língua Portuguesa chega a ser um martírio para alguns alunos. Recuperar as deficiências adquiridas no ensino fundamental se torna uma das metas do ensino médio. (*Amora*, Narrativa, nov. 2016).

Inicialmente, percebemos que a professora confere à gramática, às normas e ao escrever corretamente uma grande relevância, apontando a falta de domínio desses critérios como motivo para os alunos “temerem” o estudo de LP ou serem “deficientes” nos usos dessa língua. Nesse sentido, notamos no enunciado uma preocupação excessiva com a grafia, com o expressar-se de maneira correta, reiterando-se discursos hegemônicos sobre a língua (unidade linguística, a hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição), reflexos da concepção de língua como expressão do pensamento. Ela acredita, ainda, que o domínio da gramática tradicional fará com que os alunos compreendam e interpretem bem o que escrevem.

Outrossim, convém pontuar que “o conhecimento de regras (decoradas, ou fora de contexto) não leva necessariamente ao acerto na prática” (POSSENTI, 2005, p. 15). Nesse caminho reflexivo, o excerto se relaciona com as considerações de Possenti (2005, p. 16) quando esse autor afirma que os professores conhecem bem os problemas de grafia dos seus alunos, mas, eventualmente, avalia-os de forma simplificada e até mesmo equivocada. O pesquisador pondera que “quase nunca os erros são sintomas de burrice”, falta de interesse ou problemas de ordem médica, mas sim efeitos da variedade da representação escrita, fruto da variedade linguística. Por isso, o autor defende que o “erro” na escrita oferece oportunidades relevantes para o aprendizado sobre a língua. Contudo, esse não parece ser o posicionamento da docente em relação ao “erro” nas produções dos alunos.

Além disso, nos trechos “[u]ma sociedade dita ‘tecnológica’ que não lê livros, revistas, periódicos”, “que não gostam de escrever formalmente”, a docente evidencia concepções hegemônicas, pois, ainda que tenha mencionado o fato de a maioria dos discentes não ter acesso a esses meios de comunicação, referidos por ela, Amora não parece considerar/ponderar a diversidade sociocultural e as práticas de letramento fora dos padrões formais. Nessa linha de reflexão, outras análises podem ser apreendidas pelo uso das aspas na palavra “tecnológica”. Sob uma primeira interpretação, podemos pensar que a docente

parece, ironicamente, atribuir aos avanços tecnológicos a responsabilidade pela falta de leitura e os problemas com a escrita. Contudo, outra interpretação para o trecho seria a de que uma sociedade tecnológica (avançada, superior, moderna) não pode cometer tais equívocos. Nessa direção, percebemos que a reiteração negativa das palavras “déficit”, “deficiência”, “erro” e “martírio”, funcionando como signo ideológico para referir-se às práticas de escrita e leitura dos alunos, reverberam a persistência da concepção de que a escrita padronizada é espaço para a expressão da cognição.

Nesse viés, é possível observar na narrativa de Amora traços da concepção de língua como expressão do pensamento. Cabe esclarecer que, em nossas análises, não estamos propondo o abandono do ensino da gramática ou diminuindo a importância da escrita formal, o que questionamos é o modo como essa gramática está sendo ensinada e o modo como a docente concebe o ensino de LP. Argumentamos, a partir de Possenti (2005), Ilari e Basso (2017) e Geraldi (1996; 1997), que o docente deve investir, diariamente, no desenvolvimento da competência linguística dos alunos via leitura, produção e análise de textos variados, estimulando situações reais de leitura e (re)escrita, trabalhando com a heterogeneidade linguística, comparando as variedades e combatendo os preconceitos, tomando a língua falada pelos educandos como ponto de partida para o aprendizado da língua escrita culta.

Também destacamos a concepção de linguagem do professor Dihsud. Apesar de possuir Licenciatura em Ciências Biológicas⁶, desde que ingressou na profissão, em 2014, ele leciona LP no primeiro ano do EM. Ao falar de sua formação e das disciplinas que ministra, Dihsud acredita que seria mais difícil para um professor com formação em LP dar aulas de Biologia do que vice-versa. Nesse momento, ele enuncia sua visão de língua.

Excerto 2

Eu acho que é mais difícil para o professor de Português dar aula de Biologia, porque por mais que... sei lá, que ele estude, tem conhecimentos técnicos, né [...] Português não, acredito que você já lembra, você tem essa carga de conteúdo né, lá do Ensino Médio, que você aprendeu na graduação e [conhecimento] de Língua Portuguesa. Aí você revisa, passa alguma coisa, dá para você passar, né. O difícil é só a literatura e o conhecimento de livro mesmo, né [...]. (Dihsud, entrevista, dez. 2016).

A concepção de língua evidenciada nesse excerto reflete a concepção de linguagem como expressão do pensamento. Além disso, seu enunciado revela um entendimento da linguagem como dom natural. Sendo a “nossa língua nacional”, todos têm um conhecimento sobre ela, de modo que uma pessoa “com notório saber” sobre a LP poderia dar aulas dessa

⁶ Consoante ao observado na pesquisa de Araújo (2017), esse quadro de professores, com contratos temporários para atuarem em áreas que não são de sua estrita formação, é comum nas escolas.

disciplina, pois as regras podem ser estudadas, “você revisa, passa alguma coisa, dá para você passar”. Isso reitera o fato de a norma padrão, pautada pelas gramáticas normativas, ser prestigiada no ensino de LP nas escolas.

Também observamos no excerto de Dihsud uma postura mecânica no que se refere ao ensino gramatical. Conforme dito anteriormente, a partir de Travaglia (2002), o trabalho com a gramática, vinculado à concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação ou expressão do pensamento, reflete em uma prática de ensino dos aspectos morfológicos, sintáticos, lexicais e semânticos, de forma mecânica e passiva, pois se entende que a tarefa do professor seria “despejar”, “passar” conteúdos gramaticais para que os alunos decorem as regras e se expressem melhor. Como resultado dessa postura, não se observa uma interlocução entre literatura e gramática.

Podemos supor que esse posicionamento de Dihsud resulta de sua ausência de formação específica na área direcionada ao ensino de LP. Assim, sua prática reflete o que ele vivenciou, sua formação no EM e seu contato com a LP na faculdade, os quais se pautavam em regras normativas. Diante disso, prosseguindo a entrevista, falamos sobre o modo como Dihsud conduzia suas aulas na disciplina de LP, ao passo que ele evidenciou suas concepções sobre o ensino de LP, ao modo como segue abaixo:

Excerto 3

Dihsud: A Língua Portuguesa eu tento fechar mais porque você tem que cumprir aquela grade, né. Apesar de que a grade curricular do Estado é péssima [...]. Não tem um segmento, é uma bagunça. Tanto que você não vê gramática ali, né?!

Pesquisador: Vem por gêneros? Como que é?

Dihsud: É, vem por gêneros. É, tipo assim, está lá, é... por exemplo, Sermão. É Sermão ali o terceiro bimestre todo. Sermão e Poemas, por exemplo, e aí é só aquilo lá. Só que aí tem as expectativas de aprendizagem, que entram, aí vem crase [...]. Mas aí eu tento sempre seguir, né, como os outros professores de Língua Portuguesa daqui, eu pergunto como vai ser e tento seguir a grade. Aí é mais fechado, então eu trabalho Literatura ali com eles, eu trabalho com leitura de livros [...] e a gramática mais também no quadro, fazendo atividades [...]. (*Dihsud*, entrevista, dez. 2016).

Notamos que Dihsud apresenta uma representação de ensino de LP tradicional embasada em uma concepção hegemônica de língua, pois centra sua prática na supervalorização da gramática. Destacamos o momento em que o professor utiliza a palavra “bagunça” (funcionando como signo ideológico) para se referir à falta de seguimento linear dos conteúdos de LP ou da “pouca” indicação dos conteúdos gramaticais que devem ser ensinados em cada bimestre, esses somente aparecem como expectativa de aprendizagem do que se espera que os discentes aprendam nessa fase. Corroborando essa interpretação sobre o enunciado, o docente menciona, ao final do excerto, o modo escolhido para ensinar tais conteúdos: leitura de livros literários e exercícios gramaticais no quadro, reproduzindo a

“clássica metodologia de definição, classificação e exercitação” (BRASIL, 1998, p. 29), pelas quais as análises são desvinculadas dos usos vigentes da língua.

À maneira do que é evidenciado acima, a prática de Dihsud encontra-se instalada nos moldes tradicionais de ensino que conferem muita importância ao uso do livro didático e ao ensino de gramática. Assim, quando é colocado algo que foge desses hábitos, como uma grade curricular que fornece somente os gêneros (sem mencionar a “didatização” do ensino de gêneros), isso acaba ameaçando a identidade profissional desse docente, conforme fica expresso a partir da crítica de Dihsud à grade curricular, deixando transparecer sua insatisfação pela perda do peso da gramática em sua base.

Campos (2018) argumenta que, seja devido à força da tradição, ou à organização dos programas escolares e/ou devido à persistência das concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, a maioria dos professores ainda adota a compartimentação, há muito tempo estabelecida pelos próprios livros didáticos, entre redação, leitura, interpretação e gramática, por meio de atividades de operação com a linguagem (redação, leitura, interpretação) ou atividades de sistematização gramatical. Pelo que analisamos dos excertos de Dihsud, isso se aplica à prática desse profissional.

Posto isso, as análises dos excertos 1, 2 e 3 confirmam o argumento de Sousa Filho (2017) de que a ideia de ter o texto, materializado em gêneros textuais/discursivos, a análise e a reflexão sobre a língua, a partir da AL, como eixos da disciplina de LP, continua desconhecida para muitos professores e/ou não tem chegado ao chão da escola, embora sejam preconizadas pelos documentos de parametrização da educação no país. Sob essa forma de ensino, como destaca Pereira (2007, p. 9), a partir do momento em que a escola e os professores concebem o ensino da língua como simples sistema de normas e/ou conjunto de regras gramaticais, “tal proposta lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento, que tem por função moldar, domar para, policiando-a, fugir ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade”. Isso dificulta que a escola enxergue as experiências reais do letramento do aluno como prática efetiva, cotidiana e contextualizada.

Tendo em vista essa constatação, destacamos o excerto 4 no qual são apresentados posicionamentos de Lêda no que se refere à forma da abordagem pedagógica nas aulas de LP. Nele, a participante defende um ensino que considere as variações e o letramento que os alunos apresentam. Cabe ressaltar que ela foi a única docente que afirmou ser muito importante o trabalho com o texto e com as variedades linguísticas no processo de ensino/aprendizagem.

Excerto 4

Quando você vai aprender inglês, você sabe que inglês não aprende a gramática para aprender a falar inglês, igualzinho língua portuguesa, você só vai aprender com o texto e lendo [...] Aí eu fui dar aula num curso de Pró-Letramento para os professores, que é para ensinar esse letramento, enquanto eu ia a Goiânia e fazia formação [...] que mostravam a questão/ o aluno escreveu “têia”, “o gato subiu no teiado”, mas você sabe que/ entendeu o texto, tem parágrafo, tem tudo, você conseguiu entender?! Então ele tem nota! Aí depois você vai corrigir a gramática [...]. Ele não vai dar conta de jeito nenhum [...] de aprender, se você ficar podando ele [...]. Importa demais com erro de língua portuguesa. (*Lêda*, entrevista, nov. 2016).

Notamos que Lêda evidencia ter o conhecimento sobre a variação, letramento e considera que o aprendizado de LP ocorre mediante o trabalho com o texto – práticas de leitura e escrita. A docente também afirmou que “importa demais com erro de língua portuguesa”, criticando o embasamento gramatical normativo para o ensino/aprendizagem de uma língua. Nesse sentido, notamos que essa profissional foi a participante que mais se aproximou de uma concepção de linguagem como forma de interação. A professora é cônica de sua responsabilidade perante o ensino de língua materna por intermédio de textos e de outros artifícios, de modo contextualizado; contudo, nenhuma menção foi feita à AL.

Lêda parece ter assimilado, teoricamente, as noções sobre ensinar língua considerando o conhecimento sociolinguístico, criticando o estudo descontextualizado das regras gramaticais e ponderando a adequação do uso das formas linguísticas no lugar da dicotomia “certo e errado”. No entanto, parece que ainda não há, de fato, uma visão enunciativa/discursiva da linguagem, nos moldes bakhtinianos, no trabalho dela em sala de aula.

Para continuarmos refletindo sobre as posturas dos professores, trazemos o excerto de Joaquina quando ela fala das principais dificuldades no processo de ensino/aprendizagem da disciplina de LP, evidenciando sua concepção sobre o ensino da língua materna.

Excerto 5

Joaquina: Eu sinto mais [dificuldade] na literatura, porque exige muita leitura, muito conhecimento, e a aula de literatura é muito objetiva, explicação oral [...]. Então, eu na minha experiência de professora de língua portuguesa, eu sinto que eles ficam mais dispersos na literatura, e a gramática, eu não sei se é porque já tem mais as regrinhas, e se é isso próprio que é mais bem vista, eu acho eles mais...

Pesquisador: E o ensino de gramática é mais contextualizado, usa também textos?

Joaquina: Usa textos, muita interpretação de textos. A gramática está contextualizada em texto, assim... E a gente também não se apegamos a um meio, não se apegamos só ao livro didático, tem/pega muito em outros livros, outros escritores, bons, de apoio em suas aulas. (*Joaquina*, entrevista, fev. 2017).

Seu enunciado sugere um ensino gramatical normativo, pautado no conhecimento das regrinhas, pois ela confere a maior dificuldade da disciplina de LP, no EM, à literatura,

porque seria a matéria a exigir muita leitura, não considerando que essa atividade seja importante e que deve ser trabalhada no estudo dos aspectos linguísticos. Embora Joaquina afirme que a gramática está contextualizada em texto, que se faz muita interpretação de texto, não chega à análise e reflexão dos usos das formas linguísticas, fica a impressão de que o texto estaria sendo usado como pretexto para o estudo das “regrinhas” da LP. Cabe realçar que tanto Joaquina quanto Dihsud apontaram a dificuldade do ensino de literatura, deixando explícito que entendem o estudo de literatura como desarticulado do estudo dos aspectos linguísticos.

Quanto a isso, relembremos que Bakhtin (2013) fez AL partindo dos estudos de textos literários. Brait (2013) destaca que Bakhtin direcionava sua atenção para a revisão da posição de ensino de gramática na escola, considerando que uma certa estilística, se articulada à gramática, pode auxiliar os professores a conduzir os alunos a um conhecimento ativo, tanto dos procedimentos característicos da língua literária quanto da língua viva, em uso.

Ainda no que se refere à postura de Joaquina, evidenciada no excerto 5, a menção da professora à utilização de livros didáticos e outros livros de apoio, elaborados por escritores “bons”, remete-nos ao questionamento de Cerutti-Rizzatti (2012) quando essa autora argumenta que os professores parecem se limitar a uma “ação-tarefaira”, “repassadora de atividades pensadas por profissionais que dominam tais teorias e que constroem propostas de ação bem intencionadas, mas cuja operacionalização peca pela superficialidade em razão de não haver apropriação conceitual efetiva por quem as desencadeia” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 255). Assim, para a autora, não parece haver possibilidade de empreendimento de elaborações didáticas, pois a transposição didática é o corolário evidente.

Dessa maneira, falta à docente uma metodologia que fuja da prática metalinguística, pois, para que as atividades metalinguísticas tenham significância, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido (GERALDI, 1997). Como sugere Cerutti-Rizzatti (2012), não devemos perder o grande ganho que é ensinar língua materna por meio de práticas sociais de uso da linguagem. Assim, no processo de ensino e aprendizagem de LP, deve-se ter como eixo basilar quem são os sujeitos, onde estão, o que fazem e de que forma a escola pode ressignificar suas relações interacionais. Destacamos, concordando com Geraldi (1996; 1997), que o estudo da linguagem não se resume apenas ao conhecimento das regras, mas, principalmente, ao entendimento de como usá-las com adequação, estabelecendo um processo de reflexão sobre o uso das estruturas da língua. Assim, o discente poderá ver sentido no estudo e no uso dos aspectos linguísticos, o que não ocorre no ensino tradicional, ensino esse

que configura a prática de Joaquina. Em outro momento da entrevista, quando perguntada se os alunos atribuíam importância a sua disciplina, ela afirmou:

Excerto 6

[...] eu sinto que eles [alunos] dão importância sim [à disciplina de LP], apesar assim... de não gostarem e terem muita dificuldade. É uma das matérias que a maioria, vamos dizer que a metade da sala, tem dificuldade, porque realmente é muito difícil, mas tem uns que tem desinteresse e têm desprezo “Ah não, é muito difícil não sei para que ter esse tanto de regrinha”, mas eles dão importância sim. (Joaquina, entrevista, fev. 2017).

Mediante esse excerto, notamos que a prática da docente ainda está focalizada na repetição inconsciente de fórmulas e na falta de reflexão (FRANCHI, 2006). Por meio de enunciado direto, Joaquina traz o discurso dos alunos sobre o estudo da LP nesses moldes e percebemos que esses discentes sentem dificuldade e não entendem a necessidade do estudo das regras, o que confirma o argumento de Geraldi (1996) de que os conteúdos gramaticais, ensinados na escola, são respostas às perguntas que não foram formuladas pelos discentes. Por isso, as repostas nada lhes dizem e eles não entendem o porquê de aprendê-las, conseqüentemente, os estudos gramaticais passam a ser aquilo que se deve estudar e não aquilo que possibilita o enriquecimento da linguagem dos alunos e o entendimento da língua na vida.

Podemos constatar, tanto nesses excertos de Joaquina quanto nos de Dihsud e Amora, que esses profissionais privilegiam em suas práticas de ensino de língua o emprego de formas linguísticas, o aprendizado dos aspectos gramaticais, de modo que se confunde “estudar a língua com estudar gramática” (GERALDI, 1997, p. 119). Em vista disso, realçamos que o conhecimento da metalinguagem é importante quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final, que é o seu próprio domínio ou de uma produção textual, mas o ensino da metalinguagem, voltado exclusivamente para a identificação de elementos isolados de texto/discurso, não é uma prática de ensino eficaz (FURTADO BAÚ, 2015).

Ao reavaliar as atitudes em relação à gramática na prática pedagógica, Franchi (2006) estabelece críticas à concepção de gramática que, ainda, fundamentam as atividades com linguagem nas escolas e defende que a gramática tem sim muito a contribuir com a compreensão e produção de texto, ela está presente nesse processo; contudo, o que há é uma concepção equivocada sobre ela. Muito mais do que um manual descritivo, a gramática é um “saber linguístico” que todo falante possui, em um grau elevado de domínio, bem como é a explicação formal do caráter abstrato e geral desse saber. Nesse sentido, o autor defende que ela não seja aprendida como uma tabuada, mas, sim, construída mediante uma atividade social.

Considerações finais

A partir de nossas análises, verificamos que os professores ainda têm arraigadas concepções hegemônicas de língua, o que reflete em práticas de ensino de caráter monológico. Notamos, mais especificamente, a predominância da concepção de linguagem como expressão do pensamento, visto que os docentes atribuem muita ênfase às regras da gramática normativa, pois entendem que o aluno, ao falar e escrever, irá transpor tais regras de forma adequada para o papel, em suas produções. Também observamos a valorização da gramática em virtude de uma pseudofacilidade de se “aprender” tal conteúdo, para o qual basta apenas decorar algumas “regrinhas”, verdadeiras fórmulas prontas para “saber LP”, uma vez que decorar não exige (re)pensar, refletir e (re)fazer a escrita. É justamente em razão dessa mecanização do ensino de LP, nas escolas, fruto das concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, que se faz fundamental transgredir, considerando que precisamos formar alunos que saibam, de fato, usar sua língua, seja na fala ou na escrita, nas variadas situações comunicativas.

Além disso, os dados reverberam o argumento de Bezerra e Reinaldo (2013) de que a prática de AL, embora instituída como eixo de ensino, não foi abordada na mesma proporção que os eixos de leitura e escrita, ainda vigorando o estudo do componente linguístico à luz da norma e/ou da descrição estrutural, sem estabelecer uma relação com o plano textual-enunciativo. Posto isso, acreditamos, embasados em Possenti (1984, 2003), que para haver mudança no ensino de LP é primordial mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola. Fato é que não cabe mais a visão tradicionalista de ensino, é pontual “exorcizar o modo estruturalista de ver a linguagem sob o prisma das relações formais” (FARACO; CASTRO, 1999). Mas por onde começar? Que caminho seguir rumo a essas transformações?

Na esteira dessa discussão, reafirmamos, com Faraco e Castro (1999), que a inclusão do trabalho formal com a gramática tradicional, sem transformar o nosso ensino em um ensino puramente normativo, só pode ser concretizada a partir de uma reflexão teórica sobre a linguagem, capaz de abarcar a realidade linguística multifacetada presente na sala de aula. Logo, a solução não seria abandonar/rejeitar o estudo gramatical ou valer-se de uma “prática ‘envergonhada’ dos mesmos exercícios sob outras capas” (FRANCHI, 2006, p. 35), mas, sim, explorar em cada texto, discurso ou enunciado, “as inúmeras possibilidades de um exercício gramatical diretamente relacionado com as condições linguísticas de produção dos enunciados, com o desenvolvimento dos recursos expressivos dos seus alunos [...]” (FRANCHI, 2006, p. 101).

Todavia, ainda há um longo caminho, no âmbito do ensino de língua, para superar as velhas ideias que ainda resistem. Nesse caminho, a prática da AL, calcada na concepção de linguagem como uma forma de interação e embasada na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, tem muito a contribuir com um ensino problematizador, no qual o aluno passa a ter consciência sobre as possibilidades de uso da língua, opera e reflete sobre ela para interagir e agir no mundo social com autonomia.

Referências

ARAÚJO, M. D. M. *(Auto)representações de professores de uma escola pública do ensino médio sobre a docência: os processos discursivos de objetivação/subjetivação e as possibilidades de resistência*. 151 f. Dissertação (mestrado em Letras e Linguística). Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. Disponível em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/3857885.pdf?1346425634>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

_____. (VOLOCHÍNOV V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise Linguística: afinal, a que se refere?*. São Paulo: Cortez, 2013. 96 p.

BORTOLOTTI, N.; GUIMARÃES, J. E. Dimensões discursivas e linguísticas no campo do ensino da língua portuguesa – notas de uma prática docente. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, SC, v. 16, n. 2, p. 353-368, maio/ago. 2016.

BRAIT, B. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. In: BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo, SP: Editora 34, 2013. p. 7-21.

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

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Ministério da Educação*. – Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnologias, 1999.

BRITO, J. A. de G.; SOUSA FILHO, S. M. de. In: O rap em sala de aula: uma proposta pautada em Bakhtin e em análise linguística. In: SOUSA FILHO, S. M. de; ARAÚJO, L. K. (Org.). *Gêneros discursivos e análise linguística no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 113-134.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. 1997. 262 f. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas-Unicamp, Campinas, 1997. Disponível

em:<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_0b7ecd23dae5fb55d925717ba3d54f79/Details>. Acesso em: 8 jul. 2017.

CAMPOS, E. de. *Reflexões sobre o ensino de gramática*. s.d. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1155-4.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. *Alfa*, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 249-269, 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4968/0>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

DUARTE, A. V. de M. B. *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa: um olhar sobre o trabalho com a análise linguística*. 169 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa Qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010. 268 p.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, n. 15, p. 109-117, 1999. Disponível em: <revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061>. Acesso em: 8 jul. 2017.

FRANCHI, C. et al. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (Org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006. p. 34-101.

FURTADO BAÚ, M. de F. *Ensino da língua portuguesa no ensino médio por meio da pedagogia de projetos: projeto minha autoria*. 218f. Dissertação (mestrado em Letras e Linguística). Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996. 152 p.

_____. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: _____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 115-217.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, [1984] 2003. p. 39 – 46.

ILARI, R.; BASSO, R. M. O “letramento linguístico” de Maya Honda e o contexto brasileiro: um breve percurso histórico. *Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, v. 13, n.1, p. 66-85, jan. 2017.

PEREIRA, R. da S. O ensino de língua portuguesa: perspectivas conceituais e históricas do campo. In: A Organização do Trabalho Didático na História da Educação, VII Jornada do HISTEDBR. *Anais...* Campo Grande-MS: Uniderp, v. I, p. 1-17, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/O%20ENSINO%20DE%20L%20CDNGUA%20PORTUGUESA.pdf> Acesso em: 20 dez. 2016.

POSSENTI, S. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. MEC/Cefiel-Unicamp: Campinas/SP, 2005. 61 p. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7265889-Aprender-a-escrever-re-escrevendo.html>>. Acesso em 8 jul. 2017.

SOUSA FILHO, S. M. de. A prática de análise linguística na aula de português. In: ASSIS, E. F. de (Org.). *Caminhos para a educação linguística*. Campinas (SP): Fontes, 2017. p. 41-56.

TEIXEIRA, C. de. S. Ensino de gramática e análise linguística. *Revista Ecos*, v. 11, n. 2, dez., 2011. p. 163-173.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. 246 p.

POLÍTICA EDITORIAL

A Revista PERcursos Linguísticos publica 2 (dois) números anualmente e tem como objetivo a publicação de textos científicos nas diversas áreas da Linguística e Linguística Aplicada.

Com esse propósito, abre um espaço para a um diálogo acadêmico, que possibilita o debate em torno de diferentes orientações teóricas, transitando desde os paradigmas relacionados com a descrição e a análise lingüística até às instigantes perspectivas do discurso e da análise textual, e às questões típicas da ampla área de linguística aplicada.

Por definição da política editorial da Revista, são aceitas contribuições de artigos redigidos em português de pesquisadores doutores, mestres e estudantes de pós-graduação do Brasil e do exterior, bem como estudantes de graduação em conjunto com seus respectivos orientadores .

Os textos submetidos para publicação na revista são avaliados anonimamente por dois pareceristas do Conselho Editorial. Caso o artigo não seja da área de avaliação desses pareceristas, consultores ad hoc emitirão o parecer também no sistema de avaliação duplo cego. No caso de discrepâncias na avaliação do artigo, ele será avaliado por um terceiro parecerista. Depois da análise, cópias dos pareceres serão encaminhadas aos autores, juntamente com instruções para modificações, quando for o caso. Os trabalhos que não responderem no devido tempo hábil para resposta, não serão publicados na edição a qual foi inserido. Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores. Só será admitido um artigo por chamada por autor(es).

Os artigos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.

Não serão aceitos artigos de autoria de mais de três autores sem a devida justificativa que deverá ser aceita pelo conselho editorial da PERcursos.

Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

Os autores devem providenciar autorização para uso das imagens. Caso contrário, será necessário retirá-las e apenas descrevê-las.

Os direitos autorais referentes aos trabalhos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O trabalho publicado poderá ser acessado pela rede mundial de computadores, sendo permitidas, gratuitamente, a consulta e a reprodução de exemplar do trabalho para uso próprio de quem o consulta. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando o site da revista responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo. Casos de plágio ou quaisquer ilegalidades nos textos apresentados são de inteira responsabilidade de seus autores.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O trabalho 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. A fonte deverá ser Times New Roman, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.

Os trabalhos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências.

O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:

- Título: centralizado, em maiúsculas com negrito, na fonte 14, no alto da primeira página.
- Nome do(s) autor(es): por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, em fonte 12, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).
- Filiação institucional: em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).
- Resumo: em português e inglês (abstract) 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 máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.
- Palavras-chave e keywords: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, com um espaço simples após o resumo.
- Texto do artigo: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e keywords, 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. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (Resumo, Palavras-chave, Abstract, Keywords, Referências) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico. Exemplos aos quais se faça referência 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, justificadas, 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.

Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ANBT: (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 por meio do site: <http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download>.

- Anexos, caso existam, devem ser colocados após as referências, precedidos da palavra Anexo, em negrito, sem adentramento e sem numeração. Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O trabalho (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser submetido pelo site, após cadastro, em dois arquivos digitais, em formato Word for Windows (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo, em uma folha que anteceda o artigo, devem constar os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax e e-mail; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo. No texto do segundo arquivo, deverá ser

omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es), constando apenas o texto do artigo propriamente.

Serão devolvidos aos autores trabalhos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

Declaração de Direito Autoral

O autor de submissão à Revista PERcursos Linguísticos cede os direitos autorais à editora da revista (Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFES), caso a submissão seja aceita para publicação. A responsabilidade do conteúdo dos artigos é exclusiva dos autores. É proibida a submissão integral ou parcial do texto já publicado na revista a qualquer outro periódico.

Os trabalhos aqui apresentados utilizam a licença Creative Commons CC BY: Attribution-NonCommercial- NoDerivatives 4.0 International. Para mais informações, verificar:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>