PLE – Programa de Pós-Graduação em Letras DTL – Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias

5° Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários

Políticas públicas, ética, internacionalização e pesquisa: discursos, práticas e desafios



Anais 2018

Universidade Estadual de Maringá – Paraná

13 a 15 de junho de 2018





Comissão Organizadora

Comissão Docente

Cristiane Carneiro Capristano (Presidente)
Fabio Lucas Pierini
Flávia Zanutto
Josimayre Novelli
Liliam Cristina Marins
Manoel Messias Alves da Silva
Neil Armstrong Franco de Oliveira
Wiliam César Ramos
Luciana Lessa Rodrigues (Georgia State University – USA)
Manuel Célio Conceição (Universidade do Algarve – Portugual)

Comissão Discente

Lisley Camargo Oberst Ana Cláudia Marques

Secretária

Adelino Marques Wérica Patrícia Gonçalves Menezes



Programação Completa

12/6/2018 - terça-feira

NOITE

19h30 às 21h: "Diálogos poéticos: criação e estética" com Narlan Matos Teixeira

Local: Auditório WALTER PELEGRINI - Bloco G-34 - 1º andar

13/6/2018 - quarta-feira

MANHÃ

7h às 8h - Entrega de material 7h45 às 9h15 - Simpósios 9h15 às 9h30 - Intervalo 9h30 às 11h30 - Simpósios

TARDE

14h – CONFERÊNCIA DE ABERTURA

TRADUÇÃO E ÉTICA: ASPECTOS CULTURAIS, POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS Profa. Dra. Lenita Maria Rimoli Esteves (Universidade de São Paulo)

LOCAL: Anfiteatro ADELBAR SAMPAIO - BLOCO F-67

15h45 - MESAS-REDONDAS (SIMULTÂNEAS)

Estudos Linguísticos

INTERNALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: CAMINHOS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Fala 01 – INTERNACIONALIZAÇÃO NA UEM: COMO ESTAMOS?

(Profa. Dra. Silvana Marques de Araújo - UEM);

Fala 02 – DESATANDO NÓS (MESMOS?) NA GEOPOLÍTICA DA

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

(Profa. Dra. Juliana Zeggio Martinez - UFPR)

Moderadora: Profa. Dra. Josimayre Novelli (UEM)

Local: Auditório WALTER PELEGRINI - Bloco G-34 - 1º andar

Estudos Literários

BRASIL EM TRÂNSITO PELO MUNDO: VIAGENS, DIÁSPORAS,

ENFRENTAMENTOS CULTURAIS E LITERÁRIOS EM UMA ÉPOCA DE FRÁGEIS

FRONTEIRAS





Fala 01 - TRAM ROAD DE NAZARETH, 1899: ALGUMAS NOTAS DE VIAGEM

(Prof. Dr. Narlan Matos Teixeira - GWU-DC)

Fala 02 – PLASMAÇÃO DO TRANSITÓRIO: REPRESENTAÇÕES LITERÁRIAS DA MIGRAÇÃO NO BRASIL.

(Prof. Dr. Osvaldo Copertino Duarte - UFRR)

Moderador: Prof. Dr. Weslei Roberto Cândido (UEM)

Local: Anfiteatro ADELBAR SAMPAIO - BLOCO F-67

17h30 - Apresentação da Orquestra de Câmara da UEM

NOITE

19h30 às 21h15 - Simpósios

21h15 às 21h30 - Intervalo

21h30 às 22h30 - Simpósios

14/6/2018 - quinta-feira

MANHÃ

7h45 às 9h15 - Simpósios e Sessões de comunicação (alunos de graduação que desenvolvem pesquisa)

9h15 às 09h30 - Intervalo

9h30 às 11h30 - Simpósios e Sessões de comunicação (alunos de graduação que desenvolvem pesquisa)

TARDE

14h - CONFERÊNCIA

INTERNACIONALIZAÇÃO ACADÊMICA: MONO OU PLURILINGUISMO PARA UMA COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL?

Profa. Dra. Maria Filomena Capucho (Universidade Católica Portuguesa)

LOCAL: Anfiteatro ADELBAR SAMPAIO - BLOCO F-67

15h45 - MESAS-REDONDAS (SIMULTÂNEAS)

Estudos Linguísticos

PRÁTICAS ESCRITAS EM TEMPOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: PESQUISA E ENSINO

Fala 01 – CURADORIAS: O PROFESSOR NO SEM-FIM DA INTERNET E UM ARTISTA NO SEM-FIM DAS COISAS DO MUNDO

(Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa - USP)

Fala 02 – PUBLICAR OU PERECER; SER CITADO OU DESAPARECER: A CITAÇÃO

DE UM PONTO DE VISTA DISCURSIVO.

(Profa. Dra Juliana Alves Assis - PUC-Minas)

Moderadora: Profa. Dra. Cristiane Carneiro Capristano (UEM)

Local: Anfiteatro ADELBAR SAMPAIO - BLOCO F-67

Estudos Literários

LITERATURA E SOCIEDADE: OS LIMITES DA REPRESENTAÇÃO. Fala 01 – A IDEIA DE MUNDO COMO HORIZONTE DA EXISTÊNCIA (Prof. Dr. Edison Bariani Júnior – FACITA)





Fala 02 – DA EPOPEIA AO ROMANCE, DO MUNDO DA COMUNIDADE AO HOMEM SOCIALMENTE DESENRAIZADO

(Prof. Dr. Márcio Scheel - UNESP- São José do Rio Preto)

Moderador: Prof. Dr. Fábio Lucas Pierini

Local: Auditório WALTER PELEGRINI – Bloco G34 – 1º andar 17h – Sarau 'Rebuliço Literário' (Curso de Letras-UEM) 17h30 – Lançamento de livro

NOITE

19h30 às 21h15 - Simpósios e Sessões de comunicação (alunos de graduação que desenvolvem pesquisa)

21h15 às 21h30 - Intervalo

21h30 às 22h30 - Simpósios e Sessões de comunicação (alunos de graduação que desenvolvem pesquisa)

15/6/2018 - sexta-feira

MANHÃ

7h45 às 9h15 - Simpósios 9h15 às 9h30 - Intervalo 9h30 às 11h30 - Simpósios

TARDE

14h – CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO
A RECEPÇÃO, CIRCULAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO SUL
GLOBAL: PARA UM LETRAMENTO ACADÊMICO CRÍTICO
Prof. Dr. Joel Austin Windle (Universidade Federal Fluminense)
LOCAL: Anfiteatro ADELBAR SAMPAIO - BLOCO F-67
15h45 – MESAS-REDONDAS (SIMULTÂNEAS)
Estudos Linguísticos

ASPECTOS DO MULTILINGUISMO SUSTENTÁVEL

Fala 01 – O ENSINO DO PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO (EPE):

Profa. Dra. Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte (FLUP – UP/Portugal)

Fala 02 - PROJETO TERMINOLOGIAS CIENTÍFICAS E TÉCNICAS COMUNS (TCTC):

Profa. Dra. Mariângela de Araújo (DLCV - USP)

Moderador: Prof. Dr. Manoel M. A. da Silva (DLP/PLE - UEM)

Local: Anfiteatro ADELBAR SAMPAIO - BLOCO F-67

Estudos Literários

LITERATURA & (IN)VISIBILIDADE

Fala 01 – ESCRITORAS ARGENTINAS: UNA TRADICIÓN (IN) VISIBLE?

Profa. Dra. María Rosa Lojo (UBA)





Fala 02 – A (IN)VISIBILIDADE DA LITERATURA BRASILEIRA NO EXTERIOR :

BALANÇO, PERSPECTIVA E DESAFIOS

(Prof. Dr. José Leonardo Tonus - Paris IV)

Moderadora: Profa. Dra. Lúcia Zolim (UEM)

Local: Auditório WALTER PELEGRINI – Bloco G34 – 1º andar

17h30

I - Opereta 'A música da palavra - da camélia ao mandacaru - romance, ópera, cordel' (Grupo de Cascavel-PR).

II - Lançamento de livro

NOITE

18h às 19h30 – "Diálogos poéticos: criação e estética" com Leonardo Tonus e Maria Rosa Lojo

Local: Auditório WALTER PELEGRINI - Bloco G-34 - 1º andar

19h30 às 21h15 - Simpósios

21h30 às 21h30 - Intervalo

21h30 às 11h00 - Simpósios

CARGA HORÁRIA TOTAL: 40 (QUARENTA) HORAS





AS AÇÕES COLABORATIVAS EM CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA JUNTO AO ALUNO COM TRANSTORNO FUNCIONAL ESPECÍFICO

Maria Andreia Batista Blum (UNICENTRO)¹ Cristiane Malinoski Pianaro Angelo (Orientadora - UNICENTRO)²

Introdução

A educação constitui o alicerce para as transformações sociais tão almejadas pelas repetidas gerações. Historicamente, é o desejo de transformação que mobiliza, preconizando movimentos em busca de mudança de conceitos e atitudes sociais. Conhecida tradicionalmente pelas práticas niveladoras, homogeneizantes, a escola hoje enfrenta o desafio de tratar de maneira individualizada sujeitos amplamente diferentes entre si. E é nesse âmbito que a inclusão se faz urgente.

Ao longo da história, muitas leis e políticas públicas tornaram-se necessárias a fim de dar garantias à educação inclusiva que, a partir da Declaração de Salamanca (1994), passa a ser prioritária, garantindo o direito de que toda criança possa estudar em escolas regulares e que estas, por sua vez, tornem-se menos segregativas. Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Decreto 6.094/2007), estabeleceram-se as diretrizes do "Compromisso Todos pela Educação", tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais (SRM), a acessibilidade arquitetônica, entre outras providências, na busca de promover a autonomia do cidadão. Por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, são estabelecidas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, definindo que:

Art. 5° O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 17).

A partir dos pressupostos legais que visam a incluir todas as pessoas,

¹Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Professora da rede básica de ensino. E-mail: mariaandreiabatista@gmail.com.

²Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail:cristiane.mpa@gmail.com.





independentemente de suas habilidades ou dificuldades, através de vivências escolares e levantamentos realizados por meio de pesquisas pontuais, surge a preocupação frente a real situação escolar das crianças incluídas e que apresentam dificuldades na aquisição da leitura e/ou produção escrita.

Sabe-se que a leitura e a escrita têm importância fundamental em nossa sociedade, e a falta de habilidade para com elas causa uma "exclusão silenciosa". Assim, cabe ao professor da série em que se encontram esses alunos, buscar estratégias para minimizar suas dificuldades, sem desmotivá-los com comparações ou atividades que os excluam. Antunes (2008), ao estudar a educação inclusiva, afirmou que os seres humanos são essencialmente diferentes e, portanto, exigem educadores comprometidos com as diferenças individuais.

Nessa perspectiva, esta pesquisa objetiva compreender como a formação teóricometodológica colaborativa na leitura e na escrita contribui para a prática efetiva da docência e
para a aprendizagem do aluno que apresenta transtornos funcionais específicos, relacionados à
dificuldade em ler e escrever. Para tanto, assumem-se os pressupostos metodológicos da
pesquisa colaborativa a qual tem como estratégia a parceria entre pesquisador e colaborador,
quando ambos objetivam refletir e buscar soluções para as dificuldades encontradas no
contexto em que se inserem (ANGELO, 2015).

A presente pesquisa colaborativa tem como sujeitos, além da pesquisadora, um professor de Sala de Recursos Multifuncional (SRM) que também atua no 4º ano do ensino regular com alunos matriculados em SRM e, entre eles, um aluno diagnosticado com transtornos funcionais específicos, apresentando dificuldades nas habilidades de leitura e de escrita. Em conformidade com os pressupostos da pesquisa colaborativa, a pesquisa constituise de três etapas principais: a) o diagnóstico inicial, utilizando-se observações de aulas e entrevistas, com intuito de constatar os conhecimentos internalizados pelo professor no que se refere à educação inclusiva, à leitura, à escrita e seu processo de ensino junto a alunos que apresentam transtornos funcionais específicos; b) o processo de formação teórico-metodológica e prática, a partir de leituras e encontros de formação, com intuito de propiciar o desenvolvimento do professor no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais; c) o diagnóstico final, utilizando-se de questionários e entrevistas, visando a caracterizar as alterações apresentadas pelo professor e pelos alunos a partir das mediações colaborativas.

Fundamentação teórica





O professor, a partir do trabalho colaborativo, não absorve integralmente aquilo que lhe foi apresentado como uma operação externa, mas constrói novas aprendizagens ressignificando processos com os quais já está habituado, transforma a palavra do outro em palavra própria, seja esse outro o professor/pesquisador, seja a teoria que fundamenta e amplia os conceitos em questão. Concorda-se neste aspecto com o conceito bakhtiniano (BAKHTIN, 2003) de dialogismo, segundo o qual todos os enunciados se constituem a partir de outros dando vazão a enunciados novos, constituídos polifonicamente, e com as palavras de Vygotsky (1994), segundo o qual através da mediação do outro, "aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã".

A partir dos estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, muitos conceitos relacionados à linguagem tomaram perspectivas amplamente diversas das defendidas até então. "Toda compreensão de um texto, tenha ele a dimensão que tiver, implica, segundo Bakhtin, em uma *responsividade* e, por conseguinte, um juízo de valor" (FIORIN, 2016). O texto/enunciado/discurso só pode ser assim caracterizado quando produzir sentido, significação e gerar no outro uma resposta, uma construção nova, fruto de uma compreensão responsiva ativa.

Tomando por pressuposto as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da leitura e da escrita, os principais conceitos bakhtinianos têm comprovada aplicabilidade nas práticas escolares e fundamentam esta pesquisa: as acepções de *língua e fala*, o conceito de *signo ideológico*, o *dialogismo* como fundamental às práticas de mediação, a teoria dos *gêneros do discurso*, frutos do dialogismo do processo comunicativo, que estão presentes no dia a dia de todos os falantes.

Os conceitos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, fundamentados pelo dialogismo, pressupõem que todo desenvolvimento ocorre a partir das relações que o sujeito estabelece com outros indivíduos, em diferentes situações interativas. Assim, a apropriação da língua escrita se dará em níveis diferentes para cada aluno, sendo fundamental para o desenvolvimento as inter-relações praticadas dentro da sala de aula, seja com o professor, seja com os colegas.

A compreensão do homem como ser sócio histórico, dialógico, é também discutida por Vygotsky (1994) que utiliza o método experimental, levando em consideração o meio físico, o estímulo e o uso de signos a fim de explicar o desenvolvimento das estruturas da mente humana e comprovar que os seres humanos possuem funções psicológicas elementares, de caráter biológico e imediatista, e funções psicológicas superiores (FPS), caracterizadas pela





mediação semiótica através de signos e símbolos que são estabelecidos através das relações sociais, como a memória, a elaboração conceitual, a capacidade de ler, escrever, prever, conceituar, tomar decisões, etc. Na busca de compreensão desses mecanismos de desenvolvimento, muitas pesquisas foram realizadas apontando que a percepção no ser humano se desenvolve graças à memória, de uma forma diversa da "continuidade direta e aperfeiçoada das formas de percepção animal". Para Vygotsky, o aprendizado e o desenvolvimento são enraizados na cultura e acontecem historicamente pela inter-relação entre indivíduos, pela estimulação do meio e internalização das ações (VYGOTSKY, 1991).

A pesquisa de Vygotsky busca compreender as relações entre instrumento e signo e como esse uso se dá no desenvolvimento, na transformação de objetos e atitudes. A analogia básica entre as relações instrumento e signo está na função mediadora que os caracteriza. Assim se dá com o professor que por meio do trabalho colaborativo tomará posse de instrumentos que o habilitarão a desenvolver um trabalho ativo e, por meio da mediação, também se tornará capaz de dominar instrumentos que lhe propiciarão o desenvolvimento nas mais diversas áreas do saber, porém "a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos ou signos" (VYGOTSKY, 1991, p.39-40), ela depende também da ação interna propiciada pelos signos em cada indivíduo, de modo específico.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal - ZDP fundamenta todo o trabalho colaborativo, visto que o papel do outro, da intervenção colaborativa, tende a proporcionar aprendizagem que aumenta o desenvolvimento gradativamente. Quanto maior for o trabalho que potencialize o alcance das metas estabelecidas dentro da ZDP, tanto maior será a abrangência de novos objetivos a serem alcançados e, assim, sucessivamente. Ainda de acordo com Vygotsky (1991, p. 60), "a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o 'bom aprendizado' é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento".

No âmbito da pesquisa colaborativa, a apropriação se dá a partir da utilização de instrumentos, sejam materiais ou simbólicos (signos), que passarão a subsidiar o desenvolvimento do professor em formação, transformando-o em suas práticas. Segundo Angelo (2015, p. 46), esses instrumentos "ao serem internalizados e apropriados e postos novamente nas relações interpessoais, geram a transformação do próprio sujeito e dos objetos culturais", ressignificando de modo individual, intrínseco, aquilo que acontece no social.





Com o objetivo de compreender como a formação teórico-metodológica colaborativa sobre a leitura e a escrita contribui para a prática efetiva da docência e para a aprendizagem do aluno que apresenta transtornos funcionais específicos, relacionados à dificuldade em ler e escrever, buscou-se, inicialmente, a interação com os participantes da pesquisa através de entrevistas e observações realizadas em sala de aula e também se procedeu a uma avaliação diagnóstica do aluno de inclusão.

Percebeu-se por parte da docente bastante insegurança quanto ao ensino de leitura/escrita a alunos que apresentam dificuldades, constatando-se que a falta de formação continuada se constitui em um dos maiores percalços para um desenvolvimento satisfatório dos programas que envolvem a educação. É nessa perspectiva que o trabalho colaborativo se fundamenta, unindo a teoria à prática em busca de conceitos e metodologias comprovadas que auxiliem o trabalho do professor e o desenvolvimento do aluno. Segundo Gomes (2006, p.134), a escola de qualidade depende de posicionamentos mais democráticos e exige cada vez mais que as instituições escolares se especializem nos estilos de aprendizagem de 'todos os alunos'.

Nesse âmbito, Angelo (2015) aborda a necessidade de interação entre os indivíduos, fundamentando-se em Vygotsky (1994) e sua teoria sociocultural da linguagem e da aprendizagem, sob o prisma de que o conhecimento se produz no interior das relações sociais, sendo imprescindível a troca de experiências e o auxílio do outro para que o aprendizado se construa. Essas relações interpessoais acabam modificando relações intrapessoais, levando o sujeito a conhecer a si mesmo, motivando-o a sair de sua zona de conforto buscando transformar-se a partir de experiências vivenciadas.

Após os contatos iniciais, reuniram-se pesquisador e professor colaborador para que fossem explanadas as primeiras impressões frente ao ensino da leitura e da escrita para a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem. Reafirmou-se uma preocupação exacerbada com o ensino de gramática em detrimento da capacidade de comunicação escrita que esses alunos já possuem, bem como exercícios de leitura cujo objetivo é o mero pareamento e cópia de informações do texto, desconsiderando-se "a língua em sua integridade concreta e viva" (BAKHTIN, 2008, p.207), ou seja, a língua em suas relações com os sujeitos, situados sócio-historicamente.

A partir dessas primeiras interações, que objetivaram o diagnóstico inicial, realizou-se a busca de materiais teórico-práticos que viessem a colaborar com a discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas junto ao aluno que apresenta transtornos funcionais específicos,





tanto no ensino regular como em SRM. Ao perceber, nas interações iniciais, a falta de conhecimento sobre a legislação que orienta as escolas inclusivas, o primeiro texto levado à discussão foram excertos do documento "A educação especial na perspectiva da inclusão escolar" (BRASIL, 2010), cujo conteúdo visa à compreensão da função do professor do AEE nos diferentes contextos de ensino. Não somente o professor especialista, mas também muitos dos profissionais que atuam nas escolas, desconhecem as funções do AEE que, apesar de ser oferecido, não desempenha o papel de mediação entre os alunos que apresentam deficiências e o contexto escolar, dito inclusivo.

Pesquisas realizadas por Salomão (2013), Zuqui (2013) e Rios (2014) evidenciam a constante falta de conhecimento demonstrada por toda a comunidade escolar do trabalho a ser desenvolvido em SRM. Rios (2014) aponta a figura do professor do AEE tida erroneamente como um 'herói', capaz de reverter qualquer situação, único responsável pela inclusão e pela aprendizagem do aluno.

As marcas do discurso contido na política nacional aparecem nas referências ao trabalho na SRM quando apresentado como uma espécie de contraponto ao currículo escolar, cujo ensino é atribuído como função da classe comum, e ao reforço escolar, entendido como responsabilidade da escola e não da SRM que deve ser exclusiva para os estudantes PAEE. (RIOS, 2014, p. 109)

A SRM atua como complementar ou suplementar ao trabalho desenvolvido em classe comum, devendo configurar-se, portanto, como um ponto de ligação entre o aluno e os profissionais responsáveis por sua aprendizagem. Sendo assim, é imprescindível que o professor do AEE conheça profundamente o aluno para poder mediar seu desenvolvimento.

Na sequência, as ações colaborativas se deram a partir de práticas vivenciadas em sala de aula e das reflexões sobre leituras orientadas, sempre buscando a conscientização do professor em relação às práticas inclusivas e às práticas do ensino de leitura e escrita nos diferentes contextos, ou seja, na sala regular e na SRM. Sugeriu-se um trabalho pautado na produção escrita, contextualizada, objetivando o desenvolvimento do aluno a partir daquilo que ele já domina.

Sob essa ótica, adotaram-se como base as concepções acerca da linguagem discutidas pelo Círculo de Bakhtin, que difundiram novos olhares sobre o ensino de leitura e escrita - excertos de *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi (1984/1997), cuja obra fundamenta-se nos conceitos bakhtinianos para propor novos caminhos ao ensino de Língua Portuguesa apresentando as primeiras concepções da escrita como trabalho; artigos como *A*





escrita como trabalho na sala de aula (MENEGASSI, 2016), que especifica a possibilidade de desenvolver as capacidades de escrita de todos os alunos tendo o professor como o outro, o leitor do texto do aluno. Fundamentando-se em estudos como os outrora citados, considerouse que qualquer aluno é capaz de desenvolver-se na linguagem escrita, desde que tenha valorizados seu ritmo, habilidades e reconhecidas suas capacidades de desenvolvimento.

Em uma das primeiras sessões reflexivas a professora menciona as dificuldades que encontra no ensino da Língua Portuguesa, referindo-se às produções de texto que havia realizado recentemente:

Prof.^a: Não tem ponto, não tem letra maiúscula, não tem...nem título dá pra aproveitar... como é que você vai falar?

Pesq.: Nesse momento você acaba tendo que valorizar mais o conteúdo do que a perfeição escrita. Procura fazer questionamentos, elogios, porque é aquilo que eles já conseguem fazer.

Prof.^a: Tem uns que escrevem um monte, num instantinho parece que ideia têm e os outros não escrevem nada... Como você não vai corrigir? Vai ter mãe que vai questionar, mas escute, né, meu filho escreveu e você deixou errado?

Pesq.: Mas faz parte do aprendizado. Você pode esclarecer para as mães que nem sempre vai corrigir a ortografia. Pode trabalhar só pontuação e deixar erros ortográficos de lado. É preciso combinar, fazer acordos...

Prof.^a: Ontem eu tentei ditar um texto, você viu a diferença. Troquei os cadernos pedi pra eles corrigir pra ver a diferença. Aí eles tomam mais cuidado pra não escrever errado...

Pesq.: O erro faz parte da aprendizagem. É importante sempre dar liberdade pra eles perguntarem, não ficarem com dúvidas.

As reflexões ocasionadas por essa discussão levaram à sugestão da leitura do texto "A escrita como trabalho na sala de aula" (MENEGASSI, 2016), o qual pressupõe um desenvolvimento processual da escrita, seja qual for o nível de escolarização do aluno. O texto fundamenta-se na obra "O texto na sala de aula", de João Wanderley Geraldi (1997), cujas bases teóricas encontram-se no dialogismo de Bakhtin.

Para mantermos uma coerência entre concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude — enquanto professores — ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros concordando, discordando, acrescentando, questionando (...) agora a avaliação está se aproximando de outro sentido: aquele que apontamos em relação ao uso que efetivamente, fora da escola, se faz da modalidade escrita (GERALDI, 1997, p.28-29).

Fundamentados em Menegassi (2016), no dialogismo de Bakhtin (2008) e no conceito





de ZDP, de Vygotsky (1994), elaboramos um plano de ação para o 4º ano do ensino regular, objetivando a leitura, compreensão e produção textual de forma interativa e inclusiva. O foco do trabalho foi centrado nas partes do texto (título, introdução, desenvolvimento, clímax e conclusão), e no uso dos sinais de pontuação, recentemente trabalhados pela professora regente. A leitura culminou na produção de um texto do gênero carta pessoal que teve como interlocutor um dos personagens do texto lido. Antes de orientar o trabalho, a professora realizou atividades de pré-leitura instigando a compreensão e a curiosidade pelo texto.

A atividade foi desenvolvida em grupo, dinâmica que, quando bem orientada, subsidia o desenvolvimento de crianças com potencialidades diferentes e, em especial para a criança que possui distúrbios de aprendizagem. Segundo Vygotsky (1994, p.59), "distinguem-se dois grupos de funções: aquelas que as crianças já dominam, e aquelas que elas só podem pôr em ação sob orientação, em grupos, e em colaboração umas com as outras, ou seja, que elas não dominaram de forma independente". Dessa forma, os alunos que apresentaram dificuldades na compreensão do texto foram auxiliados pelos colegas de forma espontânea, visto que o objetivo era o grupo finalizar a atividade. Todos motivaram-se à leitura, a fim de confirmar ou refutar as suposições feitas na pré-leitura.

O ensino que visa à inclusão não pode abrir mão das inúmeras parcerias que se desenvolvem no cotidiano escolar: a leitura compartilhada, colaborativa, o auxílio de colegas mais experientes com as mais diversas atividades, etc. O respeito pelo ritmo, potencialidades e dificuldades do outro se constrói como elemento imprescindível ao cidadão.

Para o aluno com transtornos funcionais específicos, cujas produções escritas eram restritas a palavras soltas ou cópias pontuais, a produção da carta se deu de maneira natural, sem que se observasse preocupação com a correção ortográfica ou a escolha de palavras que poderia usar. De acordo com a orientação dada pelo professor, o aluno utilizou elementos estruturais da carta, embora tenha misturado uma síntese da fábula ao invés de usar os argumentos necessários à atividade requerida, mas produziu um texto coerente que oportuniza ao professor o desenvolvimento de estratégias pontuais a fim de auxiliá-lo na reescrita, valorizando aquilo que ele é capaz de produzir.

Para Geraldi (1997), é necessária uma mudança de atitude do professor perante o aluno. "Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.". As diferenças observadas pela professora, como ao afirmar que "Tem uns que escrevem um monte, num instantinho parece que ideia têm e os outros não escrevem nada... Como você





não vai corrigir?", passam a ser compreendidas pelo viés de que se deve partir daquilo que o aluno é capaz e, sem fornecer respostas prontas, auxiliá-lo a construir conhecimento, compreendendo que a leitura e a escrita, na sua mais ampla acepção, fazem parte de nosso cotidiano.

Considerações finais

Nenhum indivíduo é capaz de se desenvolver sozinho. Toda a aprendizagem, seja ela do âmbito que for, é permeada pela interação com o outro. Quanto mais pertinentes se fazem tais interações, maiores são as respostas obtidas.

A partir da troca de experiências de modo colaborativo entre os envolvidos na pesquisa, a construção do conhecimento, tanto em nível docente quanto discente, se faz visível e eficaz. O compartilhamento de informações acaba por engrandecer ricamente o cômputo de estratégias a serem desenvolvidas, bem como se amplia o campo de experiências que passam a ser oferecidas ao aluno.

É possível perceber-se no cotidiano escolar, seja em SRM, seja no ensino regular, que as práticas pedagógicas foram transformadas veementemente. A preocupação com as diferenças de ritmo e acepção da aprendizagem de cada aluno de modo individual, a escolha de atividades de leitura e escrita consistentes, contextualizadas, pouco a pouco evidenciam o desenvolvimento das habilidades dos alunos e o gosto pela leitura e escrita. O aluno com transtornos funcionais específicos, bem como outros que também apresentam dificuldades de aprendizagem, não ficam à margem do que é realizado em sala de aula, tampouco recebem exercícios diferenciados que objetivam apenas preencher o tempo. Os conteúdos passaram a ser trabalhados de maneira abrangente, a partir de aulas planejadas para os diferentes sujeitos que interagem no cotidiano escolar.

Uma escola inclusiva, uma sociedade inclusiva, deve necessariamente fundamentar-se nas interações sociais contínuas que, obrigatoriamente, resultam em aquisições diferentes obtidas por pessoas amplamente diferentes entre si.

Referências Bibliográficas

ANGELO, C. M. P. Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa. Tese de Doutorado. Maringá, PR, 2015.

ANTUNES, C. *Professores e professauros*: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.





BAKHTIN, M. M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

____. Problemática da poética de Dostoiévski. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Univ., 2008. BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. _____. Plano de Desenvolvimento da Educação (Decreto 6.094/2007). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Ac: 12 jul. 2018. . Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004 09.pdf. Acesso: 13 ago. 2018. _. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. v. 2. Brasília, 2010. FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

GOMES, C. Estilos de aprendizagem e inclusão escolar: uma proposta de qualificação educacional. Revista da Assoc. Bras.de Psicopedagogia, artigo nº71, São Paulo: ABPp, 2006.

LIMA, E. S. Currículo e desenvolvimento humano. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. do. Indagações sobre currículo. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf. Acesso: 26 jun. 2018.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. Menezes (org.). A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

RIOS, G. A. Imagens de si e da sala de recursos multifuncionais em blogs de professores especializados. São Carlos: UFSCar, 2014.

SALOMÃO, B. R. de L. O atendimento educacional especializado em uma sala de recursos de Brasília: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico – um estudo de caso. Universidade de Brasília: 2013.





VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; org: Michael Cole. et al.; 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf - Acesso em 02/08/2018

ZUQUI, F. S. As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da Rede Municipal de Ed. do mun. de São Mateus: itinerários e diversos olhares. Universidade Federal do Espírito Santo: 2013.





PICHAÇÃO: A MULHER NO DISCURSO URBANO

Ana Carolina Bernardino (UEL – CAPES)¹ Rosemeri Passos Baltazar Machado (Orientadora – UEL)

Introdução

Este trabalho, orientado sob a perspectiva da Teoria da Análise do Discurso de linha francesa (AD), fundada por Michel Pêcheux, tem como objetivo principal analisar o discurso urbano, no que diz respeito às posições de sujeito: a mulher em nossa sociedade. A finalidade desta pesquisa é compreender dados em relação à mulher, através da análise de três pichações, retiradas da *internet*.

Nas três imagens escolhidas, notamos a possibilidade de dizeres que ilustram a posição mulher em nossa sociedade. Para a Análise do Discurso, o dizer é resultado de um processo sócio-histórico, nesse sentido, são a partir das condições de produção nas quais esses discursos estão inseridos que os sentidos podem ser um ou outro.

A Análise do Discurso defende que a linguagem possui relação com a exterioridade e, dessa forma, a linguagem e as condições de produção, juntamente com os atravessamentos ideológicos, são responsáveis pela produção/apreensão dos discursos e seus múltiplos efeitos de sentidos. Assim, nestas análises, refletimos a respeito dos efeitos de sentidos produzidos por três pichações, bem como os aspectos ideológicos e sócio-históricos presentes em cada uma delas.

Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica acerca do aporte teórico escolhido, além de uma reflexão do suporte teórico aplicado ao corpus selecionado. Após as análises, revelamos, neste trabalho, a relação dos aspectos ideológicos e das condições de produção, além do posicionamento que os sujeitos ocupam. Para finalizar, apresentamos algumas considerações com o intuito de compreender os diversos efeitos de sentidos que podem ser apreendidos desses discursos.

Análise do Discurso: construção dos efeitos de sentidos

-

¹ Graduada em Letras Vernáculas e Clássicas, pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Língua Portuguesa pela mesma Universidade. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – UEL – Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: a.carolina.bernardino@gmail.com.





A Análise do Discurso surgiu como linha de pesquisa na França, nos anos de 1960, com Michel Pêcheux e assenta-se em duas categorias principais: a ideologia e o discurso. Para a AD, a língua não é homogênea, ou seja, ela é histórica, social e ideológica. Nesse sentido, de acordo com Brandão (2012), a teoria da AD fica encarregada de relacionar o dito e o não dito com o já-dito histórico (materialização da linguagem, das relações e dos acontecimentos), mostrando a presença das diversas ideologias e dos múltiplos posicionamentos que cada sujeito pode assumir, dependendo das condições nas quais está inserido.

Alguns conceitos da AD foram fundamentais para a construção teórica deste trabalho, bem como para constituição das reflexões.

- As formações ideológicas (FIs): segundo Orlandi (2015), o sentido não existe por si só, mas depende das posições ideológicas nas quais estão inseridos; afinal, as palavras mudam de sentindo conforme as posições dos sujeitos que as utilizam.
 - A ideologia se materializa na linguagem. Não há um discurso em que a ideologia não esteja presente. Entendem-se, por ideologia, as diferentes práticas sociais (valores, religião, cultura, política) de cada sujeito e da sociedade.
- 2) As condições de produção (CPs): os sentidos produzidos estão relacionados ao discurso e às condições em que esse discurso foi produzido, ou seja, de acordo com Charaudeau e Maingueneau (2014), todo sujeito é parcialmente sobredeterminado por crenças, saberes, valores de dado grupo social.
- 3) As formações discursivas (FDs): que consistem naquilo que pode e deve ser dito a partir de uma posição (assumida por cada sujeito) dada; são nas FDs que as FIs vão operar, estabelecendo e/ou regulando os efeitos de sentidos.

Além dos conceitos acima mencionados, a questão do Silêncio foi fundamental para a construção das reflexões deste trabalho, pois esses ditos saíram do abafamento e buscaram, nos muros, um espaço para ter voz. Quando não dito, não gritado, já diziam, já mostravam as condições as quais estes sujeitos estavam submetidos.

Assim quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o





silêncio "fala" por elas; elas silenciam. As palavras são cheias de sentidos a não dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas (ORLANDI, 2007, p. 14).

O discurso é, portanto, mediador entre o homem e o social, cada sujeito é atravessado por uma ideologia, está inserido dentro de determinado contexto sócio-histórico, pertencente a dada formação discursiva; assim, são múltiplas as possibilidades de efeitos de sentidos, visto as diferentes posições assumidas por cada sujeito.

Com base nesse panorama, pretendemos esgotar os efeitos de sentidos que são produzidos pelas pichações selecionadas, na busca de compreendermos os atravessamentos ideológicos, bem como a carga social que esses discursos carregam, buscando os sentidos que estão além da materialidade linguística, os sentidos que são produzidos e reproduzidos ideologicamente e sócio-historicamente.

O gênero pichação

As pichações, de acordo com Orlandi (2004, p.60), são formas de discurso urbano, é a cidade produzindo sentidos através dos sujeitos, isto é, "não é só a produção de sentidos que constitui o processo de significação, mas também, e eu diria, sobretudo, seu modo de circulação, seu modo de existência", uma vez que o espaço citadino tornase espaço para emergir múltiplos efeitos de sentidos, despertando reflexão e produção de significados nos sujeitos que ali circulam.

Nesse sentido, a escolha pelo gênero pichação se deu pelo interesse em apresentar esse modo de dizer, pois, na pichação, o dito está na busca de uma intervenção social, com o objetivo de despertar reflexão social.

Seu cenário é a cidade. Seu modo de existência é o muro, a parede urbana. Sua forma é uma forma que denuncia os modos de existência dos sujeitos e das relações sociais que aí se praticam. O modo como o Estado os individualiza e que resultam em seus processos de identificação: na falta de acesso às instituições, ao ensino, à formação, à privacidade e até mesmo ao espaço público (ORLANDI, 2016, p. 209).

O dizer grita. A pichação é a própria manifestação desse sujeito que está abafado, buscando, no muro, espaço para dizer. Os discursos desenvolvidos nesse espaço – o urbano – constituem-se das relações estabelecidas entre os sujeitos que se



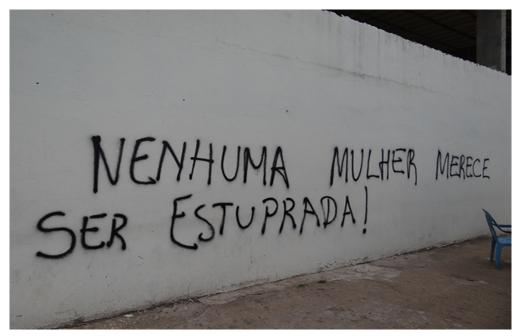


significam e que significam as relações de sua própria existência. Na cidade, que é urbano, o social se sobrepõe.

Análise do Corpus

Nosso trabalho analisa três pichações, retiradas da internet.

Figura 1: Nenhuma mulher merece ser estuprada!

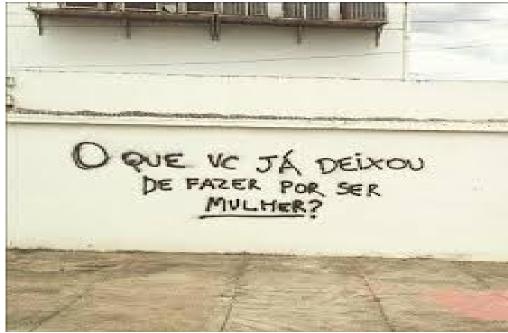


Fonte: Imperatriz (2014).

Figura 2: O que você já deixou de fazer por ser <u>mulhe</u>r?

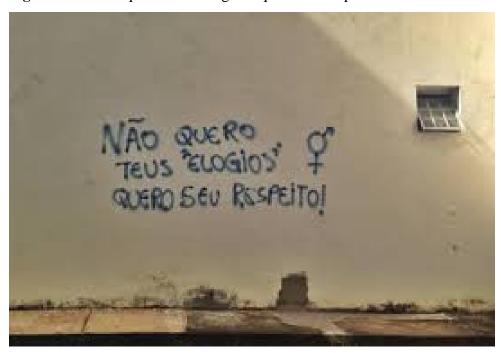






Fonte: Ferdinand (2017).

Figura 3: Eu não quero teus "elogios" quero seu respeito!



Fonte: Aronovich (2015).

Todas as três pichações tratam da mesma temática: a posição sujeito mulher em nossa sociedade, revelando as condições de produção da atualidade, bem como as formações ideológicas que atravessam esses discursos. Por conta de todos os





atravessamentos sócio-históricos, é evidente que, mesmo com todas as conquistas (tais como o poder ao voto, a criação da Lei Maria da Penha, no ano de 2006, na busca de assegurar a dignidade mínima às mulheres, bem como, por exemplo, um maior cuidado em relação às condutas dos sexos, em que as organizações, de acordo com a Revista Veja de janeiro de 2018, estão criando canais de denúncias contra casos de assédio moral/sexual dentro das próprias empresas, com a finalidade de trazer maior segurança à vida das mulheres), a situação do sujeito mulher em nossa sociedade ainda é vinculada a determinados estereótipos.

Citelli (1995, p. 47) acrescenta que "a grande característica do estereótipo é que ele impede qualquer questionamento acerca do que está sendo enunciado, visto ser algo de domínio público, uma 'verdade' consagrada", ou seja, uma ideia absoluta transmitida e aceita sem restrições.

Charaudeau e Maingueneau (2014, p. 215) completam que o estereótipo é uma "representação coletiva cristalizada" e que vão se definir como imagens pré-concebidas dos indivíduos no meio social. Os mesmo autores acrescentam que o estereótipo é o conjunto de crenças e das opiniões que fundamentam e autorizam a interação verbal.

É notável, a partir das análises, como esse sujeito mulher, que é constituído sócio-historicamente, é colocado em uma posição de inferioridade ao homem e como, por meio da pichação, esse sujeito busca lutar e dar voz a essa luta, buscando direitos primordiais: o respeito a todos os gêneros. O sócio-histórico constitui o sujeito, logo, todo sujeito atravessado pelo discurso da emancipação sai do silêncio e vai às ruas estampar sua voz no muro, provocando uma ruptura com os discursos instaurados no histórico e, ao mesmo tempo, uma reflexão, nos sujeitos da atualidade.

As condições de produção proporcionam, mesmo que de forma rebelde, o dizer da liberdade e do respeito, porque as CPs permitem que as mulheres saiam das zonas de submissão (em relação aos abusos, por exemplo), mostrando, principalmente, que elas podem/devem sair desse estado.

Entendam-se, por exterioridade (o sócio-histórico) em AD, as chamadas condições de produção: o falante, o ouvinte, o contexto de comunicação e o contexto sócio-histórico, esse representado por formações imaginárias, ou seja, a imagem que o falante faz de si, a que tem do seu ouvinte, a imagem que o ouvinte faz de si e a imagem que faz do seu interlocutor.





As condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é o que chamamos relação de sentidos... Não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam das relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros (ORLANDI, 2015, p. 37).

Nessa mesma perspectiva, a FI revela a sociedade atual, que depois de muitas mudanças, abre espaço – espaço esse que foi criado pelas mulheres para que se possa dizer – para que o eu feminino tenha voz, saia do silenciamento. E esse silêncio é o discurso do sujeito que foi oprimido, é a própria resistência contra os tipos de poder que estão instaurados, bem como a continuidade da luta. Afinal, esse sujeito não está só dizendo, mas está saindo da sua posição que era silenciada para mostrar à sociedade que é necessário respeito.

A ideologia [...] é um 'fato' social justamente porque é produzida pelas relações sociais, possui razões muito determinadas para surgir e se conservar, não sendo um amontoado de ideias falsas que prejudicam a ciência, mas uma certa maneira da produção de ideias pela sociedade, ou melhor, por formas históricas determinadas pelas relações sociais (CHAUI, 1980, p. 31).

Na primeira imagem, observamos uma negação plena no início da frase "nenhuma", na busca por uma sensibilização maior da sociedade. Além disso, quando o sujeito escolhe dizer que "não merece", está afirmando, em seu discurso, que apesar de não lógico, hoje esse sujeito mulher busca esse merecimento — essa condição de ser livre. No mesmo sentido, na segunda imagem, por exemplo, notamos o mesmo desejo de busca por condições mais justas de vida em sociedade. Quando o discurso sinaliza o "deixou de fazer", é porque já fez e foi/é impedida de continuar com suas próprias escolhas — evidenciando a necessidade de emancipação desse sujeito mulher perante as condições impostas pela sociedade. Já na terceira imagem, é evidenciado — direta e indiretamente — o efeito de sentido na busca de respeito; quando o enunciador despreza os "elogios" (já aspado, por ironizar a situação na qual o elogio ocorre que se torna depreciativo, ao invés de ser algo positivo).

Dessa forma, fica evidente que os discursos apreendidos das pichações relevam um desejo de respeito, de luta, de mudança social e a busca incessante por melhores condições. Também devemos ressaltar que os sentidos captados nesta análise se





constituem a partir de dados atravessamentos, podendo existir inúmeros outros efeitos de sentidos.

Considerações

Por toda a perspectiva traçada ao longo do trabalho, podemos perceber que os atravessamentos ideológicos são fundamentais para a determinação dos efeitos de sentido, ou seja, a posição que você ocupa – enquanto sujeito social – irá determinar seu posicionamento acerca de determinado assunto, por tal motivo os sentidos podem ser construídos de diversas maneiras, porque os sujeitos que enunciam/apreendem os discursos não são atravessados pelas mesmas ideologias, bem como não compartilham das mesmas condições de produção.

Outra questão que deve ser evidenciada a respeito das análises é a relevância do conceito de formação discursiva, pois é por conta da FD que o sujeito está determinado a escolher dizer uma coisa e não outra. Nesse sentido, a Formação Discursiva, segundo Souza (2006, p. 89),

é marcada por regularidades que funcionam como mecanismos de controle que determinam o que lhe pertence e o que não lhe pertence. Esses mecanismos mostram que o que se diz não provém de uma infinidade de significados, mas de condições de possibilidades de dizer específicas.

Além disso, é importante mencionar o contrassentido, porque mesmo com todas as conquistas que aparentam ter ocorrido, a necessidade de dizer – através dos muros – evidencia que ainda é preciso lutar muito mais na busca da quebra dos estereótipos instaurados sócio-historicamente acerca do sujeito mulher, resistência. As construções discursivas refletem, ainda, preconceito e discriminação da mulher.

No entanto, ao resistir, através dos discursos – mesmo que reflitam o preconceito – os sujeitos que buscam emancipação e respeito desejam despertar na sociedade questionamentos acerca dos sentidos cristalizados na memória coletiva, com o objetivo de provocar mudanças efetivas.

Dessa forma, temos, de um lado, a sociedade patriarcal que interpela o feminino e busca colocá-lo em uma posição de submissão e, do outro lado, os discursos





emancipatórios, que interpelam os sujeitos a construir novos posicionamentos: sujeito que luta, sujeito que tem desejos, sujeito que resiste.

Referências bibliográficas

ARONOVICH, Lola. *O feminismo tem sido minha força e o blog, meu refúgio*. Disponível em: http://escrevalolaescreva.blogspot.com/2015/11/guest-post-ofeminismo-tem-sido-minha.html>. Acesso em: 03 ago. 2018.

BEZERRA, Juliana. *Lei Maria da Penha*. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/lei-maria-da-penha/>. Acesso em: 03 ago. 2018.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Tradução Fabiana Komesu. 3 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

CHAUI, Marilena. O que é ideologia. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

CITELLI, Adilson. Linguagem e persuasão. São Paulo Editora Ática, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Cidade dos sentidos. Campinas: Pontes, 2004.

FERDINAND, Lincoln. "Ah, mas isso não é machismo!": E alguns relatos de quem realmente sofre com ele. Disponível em: https://medium.com/neworder/mas-isso-nao-e-machismo-10d064ea9f72. Acesso em: 03 ago. 2018.

IMPERATRIZ, Laís Ferreira. *Mensagem contra o estupro é pichada nos muros do centro de ITZ:* A pichação foi feita para conscientizar as pessoas sobre o machismo.. Disponível em: http://imirante.com/imperatriz/noticias/2014/04/15/mensagem-contra-o-estupro-e-pichada-nos-muros-do-centro-de-itz.shtml. Acesso em: 03 ago. 2018.





ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio:* no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso:* princípios e procedimentos. 12 ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso em análise:* sujeito, sentido e ideologia. 3 ed. Campinas: Pontes, 2016.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire. *Conhecendo análise de discurso:* linguagem, sociedade e ideologia. Manaus: Editora Valer, 2006.





INVERSÃO DE VALORES NOS *CONTOS PHANTASTICOS*¹ (1875), DE ANTÓNIO JOSÉ DA SILVA PINTO (1848-1911)

Inez Nerez de Almeida Rocha (UEL) Prof. Dr. Silvio Cesar dos Santos Alves(Orientador - UEL)

Na introdução à sua obra *O horror sobrenatural na literatura*, escrita em 1927 e publicada em 1947, Lovecraft afirma que "a emoção mais forte e mais antiga do homem é o medo, e a espécie mais forte e mais antiga de medo é o medo do desconhecido" (LOVECRAFT, 1973, p. 01). Esse autor define o fantástico com base na capacidade desse tipo de literatura para causar medo no leitor, bem como para lhe proporcionar "certa dose de imaginação" e o "desligamento da vida do dia-dia" (LOVECRAFT, 1973, p. 01). Assim, para Lovecraft, o mais importante no fantástico seria a atmosfera criada, pois o seu critério final de autenticidade estaria vinculado à criação de uma determinada sensação. Ademais, no plano moral, o fantástico, segundo esse autor, também se configuraria como "inversão de valores" – conforme aponta Maurice Lévy, citado por Filipe Furtado:

O fantástico, para Lovecraft... é também, no plano moral, inversão de valores, destruição de tudo o que, na sociedade, tem uma função integrante ou confere segurança. Neste desmoronamento universal, nada do que poderia permitir ao homem situar-se consegue ser poupado: nem mesmo o sagrado, que deve tornar-se sacrílego (LÉVY *apud* FURTADO, 1980, p.22).

Em *Introdução à literatura fantástica* (2010), Tzvetan Todorov fundamenta a sua célebre definição do fantástico enquanto gênero na "hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural" (TODOROV, 2010, p. 31). Ainda segundo Todorov, para que se instaure o efeito fantástico, seriam necessárias três condições:

Primeiro, é preciso que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e a hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados. A seguir, esta hesitação pode ser igualmente experimentada por uma personagem; desta forma, o papel

¹Tanto para o título da coletânea quanto para o título dos contos nela presentes, mantivemos a grafia

28

original. Para as citações que fizemos do texto ao longo deste artigo, atualizamos a ortografia.





do leitor é, por assim dizer, confiado a uma personagem e ao mesmo tempo a hesitação encontra-se representada, torna-s um dos temas da obra (...). (TODOROV, 2010, p. 38-39).

Filipe Furtado, em sua obra *A construção do fantástico na narrativa* (1880), defenderá que o gênero fantástico se caracteriza como um contexto de ação voltado para os elementos internos que o constituem, configurando-se como:

Uma organização dinâmica de elementos que, mutuamente combinados ao longo da obra, conduzem a uma verdadeira construção de equilíbrio difícil. [...] é da rigorosa manutenção desse equilíbrio, tanto no plano da história como do discurso, que depende a exigência do fantástico na narrativa (FURTADO, 1980, p. 15).

A manutenção do equilíbrio referido por Furtado, ou seja, da ambiguidade garantidora da dúvida e da incerteza, não deixa de ser um indício, presente no próprio discurso do fantástico, da sua exigência de uma "modalidade de leitura" específica (FURTADO, 1980, p. 35), que, em nosso entender, estaria relacionada ao ceticismo metódico.Para Furtado, "a fenomenologia meta-empírica expressa pela temática fantástica" também decorreria "de certas áreas limítrofes entre o sobrenatural propriamente dito e os fenômenos conhecidos da matéria e da consciência" (FURTADO, 1980, p. 28). Assim, uma das características peculiares ao fantástico do século XIX seria a presença de certas perturbações na percepção da realidade ou no comportamento do próprio personagem, às quais Todorov chamaria, respectivamente, de "temas do eu" e "temas doTu".

Nesse sentido, pode-se dizer que a literatura fantástica do século XIX estaria ligada aos efeitos da modernidade no indivíduo, cujas manifestações poderiam tanto dar-se na sua relação com o mundo externo (percepções), quanto com o mundo interno (pulsões). Remo Ceserani, que vê o fantástico mais como um modo do que como um gênero, descreve o contexto histórico no qual esse modo da literatura se desenvolveu como o de:

[...] uma mudança radical nos modelos culturais até então difundidos na mentalidade e sensibilidade coletivas. É uma mudança que possui raízes profundas na vida social, na nova necessidade de controlar os impulsos, na nova concepção do trabalho, da família, do amor, da amizade, da morte. As explicações religiosas e sagradas do mundo





entram em choque com um crescente ceticismo (CESERANI, 2006, p. 98).

Ceserani destaca o investimento dos autores da literatura fantástica no que ele chama de "processos da modernidade e da racionalidade" (CESERANI, 2006, p. 103), nos quais duas culturas, uma baseada em crenças antigas e tradicionais, a outra fundada sobre o conhecimento racional, "entram em choque e são obrigadas a conviver". Por isso, segundo ele, "em certos casos,o modo fantástico vai procurar as áreas de fronteira dentro de nós, na vida interior do homem, na estratificação cultural no interior do personagem, frequentemente protagonista da experiência do duplo e da aventura cognoscitiva" (CESERANI, 2006, p. 104). Aquilo que Ceserani parece ter em vista nesses trechos de sua obra *O fantástico* (2006) é à entrada da literatura no tempo do niilismo, com a crescente consciência, sobretudo a partir doséculo XIX, do que Nietzsche chamara de a "morte de Deus", ou seja, do declínio dos valores tradicionais. Neste trecho, essa origem mais epistemológica do surgimento da literatura fantástica fica maisexplícita:

É como se o processo de secularização do sentimento e dos temores religiosos, tendo liberado todo um campo da imaginação coletiva — que até aquele momento era controlado pelos modelos culturais tradicionais das crenças e das superstições da igreja — tivesse emprestado todo o seu patrimônio de temas, imagens, procedimentos e estratagemas narrativos às estratégias da linguagem e da literatura. É como se o novo modo literário do fantástico tivesse se apropriado daqueles temas e procedimentos (juntando a isso os temas e procedimentos que ele próprio descobriu), não tanto para explorar a área do natural e do sobrenatural, mas principalmente para explorar novos aspectos da vida, que não haviam sido explorados diretamente porque ainda eram representados por um modelo cultural quenão havia sido posto em discussão: estou pensando, sobretudo na vida instintiva e erótica (CESERANI, 2006, p.100).

O declínio dos antigos valores, o crepúsculo dos ídolos, reverberara no imaginário, e a ruptura de todas as represas morais, resultante desse abalo cosmológico, apontara novos horizontes para a experiência humana. Como afirma Nietzsche, em sua obra *A gaia ciência*, as águas agora libertas desaguam em um mar aberto, e "provavelmente nunca houve tanto mar aberto" (NIETZSCHE, 2001, p. 234). Esse mar é a metáfora da liberdade humana para toda a experiência concebível. Mas, é claro, um





ser tão pequeno em meio a tal vastidão estará exposto a uma variedade infinita de perigos. E as ameaças surgem de todos os lados. Os autores do gênero ou do modo fantástico talvez estejam para a literatura assim como os portugueses estiveram para as grandes navegações. São descobridores de "novos caminhos". Ceserani nos fala disso neste trecho:

O fantástico operou, como todo o verdadeiro e grande modo literário, uma forte reconversão do imaginário, ensinou aos escritores caminhos novos para capturar significados e explorar experiências, forneceu novas estratégias representativas. Justamente porque se trata de um modo, e não simplesmente de um gênero literário, ele se caracteriza por um leque bastante amplo de procedimentos utilizados e por um bom número de temas tratados em outros modos e gêneros da literatura. Entre os procedimentos e os temas que o caracterizam, um deles tem seguramente uma parte importante de que ainda não falei: o ceticismo cognitivo (CESERANI, 2006, p.103).

Ceserani chega a apontar o niilismo ou "o nada" como um "dos temas ou núcleos temáticos mais difundidos e praticados pela literatura fantástica" (CESERANI, 2009, p. 77). Segundo esse autor:

Quando o sentido do limite se torna o sentido da ruína e do nada, há aí uma temática também nova e sugestiva, fortemente niilista. Ela se relaciona de uma parte com a filosofia materialista do século XVIII, de outra com idealismos e espiritualismos de teor pessimista. Mas a possibilidade de colher os buracos vazios dentro da realidade é uma temática fortemente "moderna", alternativa às ideologias otimistas da tradição oitocentista. Loucura e niilismo frequentemente se juntam, não só nos acontecimentos de muitos contos fantásticos, mas também na biografia externa de alguns personagens exemplares de todas as incoerências do modelo cultural dominante (CESERANI, 2006, p. 88).

Embora essas teorizações do fantástico apresentem certas divergências, elas parecem concordar num ponto: que qualquer narrativa fantástica se baseia em fenômenos irredutíveis a uma explicação meramente monológica. Esse é justamente o caso do objeto de nossa pesquisa, os *Contos phantasticos*, de Silva Pinto. Trata-se de uma obra complexa, que propõe tanto a subversão das leis naturais como dos códigos morais de seu tempo, ao enfatizar problemas como as perturbações na percepção do real e as anomalias do comportamento social. A ocorrência do fenômeno sobrenatural





nunca se dá de forma inequívoca, e os contos abordam temas mais centrados em questões sociais e políticas, problematizando a moral, os vícios, os desejos irracionais, os conflitos internos, o erotismo, o homossexualismo, o alcoolismo, o satanismo, a prostituição, enfim, questões consideradas tabus para a sua época. Ainda que nos estimulem aquela "dose de imaginação", de que nos fala Lovecraft, necessária à transposição da atmosfera ficcional para o nosso mundo real, a representação de uma sociedade regida por forças obscuras – como o retorno do desejo recalcado, a ambição desmedida e meramente materialista, a vontade destituída de qualquer componente ético, o egoísmo absoluto, o irracional, a loucura –, enfim, de uma sociedade em que o ocaso dos valores tradicionais foi camuflado pelas convenções e que caracteriza uma atmosfera radicalmente niilista, em vez de nos proporcionar a oportunidade do "desligamento da vida do dia-dia" (LOVECRAFT, 1973, p. 01), do que também nos fala aquele mesmo autor, pode tornar o medo um efeito presente tanto para os personagens que se dão conta dessa atmosfera quanto para nós, leitores, porque essa atmosfera tem o potencial de nos provocar uma subversiva reflexão acerca de nossa compreensão do real, levando-nos a estender a sensação representada no texto ao nosso próprio mundo e, consequentemente, as céticas considerações sobre cada mínimo detalhe de nossa vã existência.

A obra *Contos phantasticos* é composta por 13 narrativas breves, que surgem com os seguintes títulos e nesta mesma ordem: "O berloque vermelho", "O cahos bacchico", "Esperando valsa", "O intolerável", "Na hora final", "Pobre Mortimer", "A luz através o cognac", "História d'um systema", "Um caso vulgar", "Elles", "Ainda a história d'um systema", "Aquela bebida" e "A sós".

Quanto aos temas dessas narrativas, "O berloque vermelho", "O intolerável", "Aquella bebida" e "A sós" são contos mais voltados para o lado interior dos personagens, ou seja, para as perturbações da mente e tudo aquilo que nela é produzido. Em "O berloque vermelho", o "Intolerável" e "Aquella bebida" são narrados crimes de caráter macabro, hediondo. Nos contos "O cahos bachico", "Na hora final", "A luz através o cognac", "História d'um systema", "Um caso vulgar", "Elles e "Ainda a história d'um Systema", os fatos narrados estão permeados de uma crítica mais política, social. Em "Pobre Mortimer" e "Esperando a valsa", ainda que a crítica política esteja presente, predomina a crítica aos costumes burgueses. "A sós", por sua vez, mantendo também a crítica política, possui um caráter mais existencial.





Importa ainda chamar a atenção para as emaranhadas relações que parecem existir entre esses contos de Silva Pinto. A mulher curva e de aparência estranha que aparece sentada à beira da estrada em "A sós" possivelmente é a mesma velha atropelada pela roda de um coupé em "Um caso vulgar". Em "Na hora final", por exemplo, percebe-se que o espaço coincide com o de "O cahos bachico". Naquele, temos: "Foi há três dias que recebi a carta do pobre moço, de quem fora amigo. Chegoume ela às mãos quando eu me preparava para ir vê-lo no seu quartosito, no alto de um quinto andar" (PINTO, 1875, p. 29-30). E neste: "vivo em uma velha trapeira, isolado e triste e já não saio á rua, nem os amigos sobem a minha escada; queixam-se de que é íngreme, extremamente íngreme e sofrem todos do peito, sofrem como verdadeiros condenados" (PINTO, 1875, p. 12). E ainda é possível ligar essas duas narrativas ao conto "Pobre Mortimer", em que o narrador, após relembrar uma série de episódios submersos de uma sociedade que se descompunha em hipocrisia, o conclui da seguinte forma: "Foi absorto no relembrar destas peripécias da vida do homem civilizado, que subi a escada do meu albergue" (PINTO, 1875, p. 46). Esse mundo submerso nas lamas da moral e dos costumes encontra um paralelo político, econômico e social em "Elles", conto em que um dos personagens reconhece o verdadeiro caráter do seu grupo, as elites: "somos apontados a dedo como devassos, como sanguessugas do povo" (PINTO, 1875, p. 82). Outro dos personagens desse conto, um industrial, menciona a ocorrência de suicídios entre os seus rebeldes, assim como a compra de jornalistas para fulminá-los "em nome da religião e da moral" (PINTO, 1875, p. 88). O desfecho de "Na hora final" apresenta-nos aquilo que pode ser considerado um caso particular em meio a essa generalidade:

Suicidou-se ontem, na sua casa, na rua de S. Joaquim, o snr. Alberto de Freitas, tipógrafo, com um tiro de pistola na cabeça. Parece que o suicida era dado nos últimos tempos ao abuso das bebidas alcoólicas e que não foram estranhos à sua fatal determinação uns amores mal correspondidos. Era rapaz de gênio extravagante e deixa algumas composições literárias em vários periódicos da capital. Que o seu triste fim sirva de exemplo aos que se deixam desvairar pelas sugestões de uma descrença reprovada pela religião e pela sociedade (PINTO, 1875, p. 39).

Mas, acreditamos que haja ligações de natureza mais estrutural entre todos esses contos. Como exemplo, apresentaremos, a seguir, breves análises referentes aos contos





"A luz através o cognac", "História de um systema", "Um caso vulgar" e "Ainda a história de um systema".

"A luz através o cognac" é um conto narrado em terceira pessoa, provavelmente por Rodrigo Falcão, amigo próximo do personagem principal, e se passa num botequim localizado na área urbana de Lisboa, onde Raphael [Garção] encontrava os amigos para beber. Já no início o vemos "despejando copos, uns após outros e deixando perceber no olhar desvairado os progressos d'uma embriaguez sinistra" (PINTO, 1875, p. 47). O título remete à clareza e à iluminação dos pensamentos que, sob o efeito do álcool, libertam-se dos tabus e se expandem para além dos limites próprios da lucidez. Raphael e seus amigos discorrem sobre assuntos diversos, todos relacionados com os principais impasses de sua época. Entre uma "multidão de paradoxos", fala-se na Consciência, no ideal absoluto, na emancipação da mulher, em Deus, nas diversas espécies de mulheres (a mulher anjo, a mulher demônio, a mulher azêmola e a mulher-mulher), na Comuna de Paris... Raphael, talvez o mais embriagado de todos, falará abertamente nas injustiças daquela sociedade e, corajosamente, nas hipocrisias dos próprios amigos. O desfecho ocorre a partir do momento em que um criado os avisa de que "são horas" de "fechar a porta". Em silêncio, já na rua, para lá de ébrios, todos apenas ouvem o inflamado e heterodoxo discurso de Raphael, que "vivia apenas daquelas expansões" e que, ao final do conto, dirá: "— O Ideal... o Cognac: — eis a vida... eis o homem..." (PINTO, 1875, p. 55).

"História de um systema" é uma narrativa autodiegética. Não se revela a identidade do narrador-personagem, mas temos motivos para acreditar que se tratava de Felisberto, mencionado por Raphael em "A luz através o cognac". O tema tratado nesse conto é o ceticismo de um sujeito a quem o narrador costumava ver todas as noites, no café Suíço, do Porto, e que, numa delas, se aproxima dele e lhe dirige a palavra. O misterioso sujeito se apresenta inicialmente como um amigo de "R..." – acreditamos tratar-se do já referido Raphael – e depois se identifica como Rodrigo Falcão. O fato é que não é necessário muito tempo para Rodrigo Falcão confessar a esse narrador todos os seus medos e perturbações, enfim, todo o seu ceticismo quanto à sociedade e os seus rumos. No desfecho, ao saírem do café, o estranho homem sente que falou demais de sua vida ao narrador e se mostra desconfiado mesmo com o aperto de mão que dele recebe na despedida: "apertou-me a mão com vigor, este homem... irá ele ter dó de





mim?!... Maldito!..." (PINTO, 1875, p. 67). Talvez essa desconfiança não fosse de todo descabida, tendo em vista o desfecho que Felisberto daria à sua vida.

No conto "Um caso vulgar", o narrador é um dos dois amigos em torno dos quais se desenvolve a ação e que passam horas em silêncio, pensando no inexplicável do visível, ou seja, nos fatos que justificam uma visão cética da vida. Um deles, o narrador autodiegético, acreditamos ser Rodrigo Falcão. O outro, identificado como "F***" e que tudo indica tratar-se de Felisberto, é órfão, pobre, tem uma jovem irmã e vive da mesada de um tio abastado, que lhe quer para sucessor na política, como deputado. O jovem, porém, é um idealista, diametralmente contrário às hipocrisias da sociedade burguesa. No entanto, vive um conflito entre manter os ideais até o fim ou deles desertar, o que significaria a "morte moral". No desfecho, confirma-se a deserção, e o jovem revolucionário acaba se tornando mais um dos que gastam o que saqueiam do povo em camarins de atrizes e em saraus do High-life – para a perplexidade do narrador, que, depois de alguns meses de afastamento, descobre o antigo companheiro ao fundo de "um esplêndido coupé", "recostado negligentemente e fumando um charuto piramidal", num "vulto nédio e transfigurado". Nesse momento, uma das rodas do coupé bate em uma "velha trêmula e coberta de andrajos", que havia se abaixado "para apanhar do chão um bocado de pão duro e enlameado". Com "uma admirável expressão de ironia", "o ex-doudo" debruça-se da portinhola, encara o antigo amigo (o narrador) e arremessa à mulher atropelada dez tostões. E, ao interlocutor que com ele caminhava e que dizia, "com ar de veneração", que aquele rapaz havia de chegar longe, o narrador revela a verdadeira dúvida que o assolava: "Seriam para nós os dez tostões?..." (PINTO, 1875, p. 76-77).

"Ainda a História d'um systema" é a continuação de a "História d'um systema". A narrativa inicia com o encontro entre o narrador autodiegético, que acreditamos tratar-se de Felisberto, e "R***", ou seja, Raphael, como tudo leva a crer. Na sequência, Raphael entrega a Felisberto uma carta de Rodrigo Falcão. A carta, constituída, predominantemente, das lembranças de Rodrigo Falcão, faz críticas a uma sociedade caracterizada pela devassidão, na qual era necessário fingir e passar informações falsas de si mesmo para sobreviver. O espaço é a própria sala desse personagem, que assume a função de narrador hipodiegético. Na metade do conto e da missiva, ele narra uma visita repentina de Julieta, centralizando a ação, a partir daí, nos fatos que sucederam à chegada dessa personagem. Não sendo comum, à época, a entrada de uma mulher à casa





de um homem solteiro, Rodrigochega a julgar que ela estivesse sob o efeito de alguma bebida alcoólica. Impulsionada pela paixão, Julieta chora, confessando-lhe a sua decepção por ele ter deixado de passar ao pé de sua janela, privando-a de vê-lo todos os dias. Constrangido e ao mesmo tempo disposto a consolá-la, Rodrigo vai até o quarto em busca de um retrato seu para dar-lhe de presente. Mas, ao retornar, não a encontra mais, o que, para ele, acaba sendo um grande alívio. Como bom cético, ele chegara a imaginar que, por trás dos sentimentos da moça, se escondessem más intenções. Assim, após a saída dela, confere se os seus pertences ainda estavam todos lá. Porém, em vez de sentir-se envergonhado por ter duvidado da honestidade de Julieta, Rodrigo chega à conclusão de que ela apenas havia se compadecido de sua precária situação, ao perceber o artifício que ele havia criado para disfarçar as fendas da parte dianteira de suas botas, tapando-as com lama.No final, comentando esses fatos com o narrador, "R***" ou Raphael conclui que Rodrigo Falcão era "o puritano" dos seus dias, aquele cuja "nova Crença" estava "firmada na eterna Dúvida".

O caso de Silva Pinto parece-nos com o daqueles descobridores de "caminhos novos", de que nos fala Ceserani. Por isso mesmo, sua obra será duramente criticada pela opinião pública. Segundo o editor José Mattos de Carvalho, a crítica de Lisboa, por ocasião da primeira tentativa de publicação desses contos, no volume *Horas de febre* (1873), ao ocupar-se, "então, pela primeira vez, detidamente, do autor do livro, da sua índole literária e, seguindo o processo de Taine, procurou nos incidentes diversos do viver do escritor lisbonense, a explicação do seu trabalho" (CARVALHO, *apud* PINTO, 1875, p. 111). E foi somente com a "suspensão" daquelas "hostilidades surdas" que Carvalho encontrou animação para "coligir as produções do sr. Silva Pinto" naquele "gênero que em Portugal fora tentado por Álvaro do Carvalhal e pelo sr. Teófilo Braga, embora", reconhece ele, "com resultado inferior aos méritos da dupla tentativa" de Silva Pinto (CARVALHO, *apud* PINTO, 1875, p. 111-112). O editor ainda dá ciência ao leitor de que "alguns dos *contos* algures publicados acham-se aqui [nos *Contos phantasticos*] omitidos, por se afigurarem ao autor mais imperfeitos do que é lícito sêlo, ainda neste mundo de imperfeições" ² (CARVALHO, *apud* PINTO, 1875, p. 112-

-

²Na verdade, pelo que apuramos, apenas foi omitido da segunda versão o conto "Lágrimas", relato do choro de uma mulher que trocara o amor do pobre e apaixonado narrador pelo dinheiro de um homem rico. Após um ano, ela também é trocada, por outra mulher com melhores atributos, e abandonada com uma criança de três meses, que morreria em seguida. O narrador, ao contemplar o seu choro, descobre, ao





113). Por fim, ressalta que o livro de Silva Pinto "corresponde aos desejos manifestados por alguns amigos do autor, que por ventura na opinião de outros, deram prova de mau gosto literário" (CARVALHO, *apud* PINTO, 1875, p. 113).

Dos trechos citados acima, resultam algumas considerações que julgamos importantes. As "hostilidades surdas" mencionadas pelo editor são as mesmas que o próprio Silva Pinto referencia, em termos praticamente idênticos, na seção intitulada "Aos que leram", de *Horas de febre*, como demonstra este trecho: "A resistência é surda, – infame também, é certo, – mas silenciosa, e o público, o *público* dos cartazes e dos folhetins, não pede ao *maldicto* contas do seu trabalho: pede-lhe *cartas de apresentação...*" (PINTO, 1873, p. 99).

Destaque-se, ainda, a percepção revelada pelo editor de que os contos de Silva Pinto pertenciam a um gênero relativamente desconhecido em Portugal. Para além disso, há a comparação que ele estabelece entre os *Contos phantasticos* de Silva Pinto e os *Contos*, de Álvaro do Carvalhal, e os *Contos fantásticos*, de Teófilo Braga. Sem entrarmos na questão do mérito da vantagem atribuída a Silva Pinto, lembremo-nos de que Teófilo, no prefácio à segunda edição dos seus *Contos fantásticos*, também nos relata o impacto que a publicação desse tipo de literatura causara em sua reputação não apenas literária, mas, sobretudo, pessoal:

Foram reunidos em volume em 1865 os Contos Fantásticos no meio das refregas da conhecida Questão de Coimbra; publicara a maior parte deles no Jornal do Comércio, em cuja colaboração literária auferia uns tantos réis com que ia seguindo o meu curso na Universidade. De repente achei-me cercado de ódios; cortaram-me os víveres na empresa do jornal, nas aulas de Direito tiraram-me a mesquinha distinção académica, os críticos espalmaram-me rudemente, os livreiros recusaram-se a dar publicidade ao que escrevia, e os patriarcas das letras com o peso da sua autoridade sorriam com equívocos sobre o meu valor intelectual, chegando a circularem lendas depressivas do meu carácter e costumes que só consegui desfazer com uma vida às claras e cheia de ignorados sacrifícios. Outro qualquer ter-se-ia rendido. [...] Vi-me forçado a inverter as bases da minha existência, abandonando a Arte que me seduzia, porque me abandonara a serenidade contemplativa, e lanceime à crítica, à erudição, à ciência, à filosofia (BRAGA, 1894, p. 06).





Teófilo menciona a "Questão Coimbrã"... Silva Pinto parece que também tinha em mente esse que foi um dos mais importantes episódios da história intelectual e literária portuguesa, ao afirmar, ainda na seção "Aos que leram", de *Horas de febre*, que ia "larga a época do turibular abjecto e da mútua adoração", não sabendo dizer "se resistiram à lepra terrível todos os que protestaram contra ela na hora primeira da reação violenta" (PINTO, 1873, p. 98). Os seus *Contos phantasticos*, portanto, não deixam de ser uma espécie de continuidade dos protestos de 1865. Por isso mesmo, na dedicatória que faz a Magalhães Lima, nas suas *Horas de febre* (uma espécie de protótipo dos seus *Contos phantasticos*), Silva Pinto diz:

Nas grandes e árduas provações duma vida de lucta obscura e no trilhar duma escabrosa senda, sinto-me animado pela voz serena e inflexível da consciência, pela adoração do ideal de justiça e pela força do teu exemplo. Às *horas de febre* sucedem momentos de sombrio desalento e, mais ainda, de sombria dúvida. É nesses momentos dolorosos que a tua voz austera me anima no cumprimento do Dever. No meu isolamento moral, que não lamento, invoco do fundo d'alma os sentimentos dum amor fraterno e envio-os ao teu grande coração na dedicatória singela do meu trabalho humilde (PINTO, 1873, p. 5-6).

Esses "momentos de sombrio desalento", que Silva Pinto afirma terem sucedido às suas *Horas de febre*, não têm a ver com meros artifícios de retórica. Em uma carta que a ele dirige em 1875, mesmo ano da publicação dos *Contos phantasticos*, o poeta Cesário Verde (1855-1886) interrompe o assunto de que tratava para retomar o contato com o amigo: "Não te digo mais nada porque vejo que estás numa situação em que não se ouve com sossego os que parecem muito sossegados da sua vida, como a ti te parecerá que eu estou" (VERDE, 2003, p. 206). Cesário Verde, cujo único livro seria publicado apenas postumamente, em 1887, pelo próprio Silva Pinto, enfrentava, à época, fortes turbulências em sua tentativa de inserção no campo literário, tendo sofrido alguns insultos publicamente, assunto que já havia sido tratado com Silva Pinto em cartas anteriores. Em *Pela vida afora: 1870-1900*, Silva Pinto nos dirá o seguinte a respeito desse tempo, no contexto de sua relação de amizade com Cesário:

Houve então na minha vida um período que foi a minha Idade Média – em trevas e incubações de coisas. Passei de um *Jornal da Tarde* a um *Porto*, daí a uma *Gazeta do Porto*, depois, a um *Diário Português*, jornais pobríssimos, efémeros, onde eu despendi seiva para uma nova





Enciclopédia. Alternavam as polícias correcionais com conflitos pessoais... Foi esse o período iluminado e aquecido pelas cartas de Cesário Verde, e mal suspeitava o meu grande amigo as torturas reais – do isolamento, da miséria, e de toda a espécie de traições – que me entenebreciam a vida (PINTO, [s./d.], p. 51).

Seguindo todas as evidências aqui expostas, não é difícil concluir que as torturas, o isolamento, a miséria e as traições relatadas por Silva Pinto tinham muito que ver com a repercussão da publicação, em 1873, das *Horas de febre*. Tal situação se agravaria ainda mais após 1875³ (ano das referidas cartas de Cesário), com a publicação dos *Contos phantasticos*, no qual retornariam, com outros inéditos, praticamente todos os contos da publicação de 1873. A seção intitulada "Duas palavras", na primeira publicação, é elucidativa nesse sentido:

Este livro é uma aberração.

Não busca realizar o ideal preconcebido duma forma artística, nem representa a análise fria e serena do Desconhecido, do Misterioso da vida, na complexidade das suas relações e das suas anormalidades aparentes. É talvez um livro *íntimo*. A apreciação dele é fácil:

— Observar se o título é verdadeiro (PINTO, 1873, p. 6).

Talvez, aos nossos olhos, nenhuma das duas publicações possa realmente ser classificada como "uma aberração". Certamente, aos olhos da sociedade portuguesa do século XIX, pode-se dizer que Silva Pinto tinha alguma razão. O já citado relato de Teófilo Braga é mais uma prova disso. Quanto à veracidade do título de *Horas de febre*, se Silva Pinto não passava por elas no momento da publicação do volume, é certo que viria a passar imediatamente após. E quanto aos *Contos phantasticos*? É possível afirmar a veracidade do título?

Penzoltf afirma que, "para muitos autores, o sobrenatural não era senão um pretexto para escrever coisas que nunca teriam ousado mencionar em termos realistas" (PENZOLDT *apud* TODOROV, p. 167). Silva Pinto, em seus *Contos phantasticos*, não chega a lançar mão desse recurso de forma inequívoca e, talvez por isso mesmo, tenha se tornado um exemplo perfeito do quanto a sua sociedade era capaz de reagir, cruelmente, contra os espíritos livres que a desafiavam. Não por acaso, a figura do escritor rebelde e independente tematiza alguns dos seus contos, cujo caráter insólito

_

³ No ano seguinte, a 18 de março, Cesário publica no periódico *O Porto*, daquela cidade, o poema "Nevroses", que possui grande afinidade temática com a maior parte das narrativas de *Contos phantasticos*, sobretudo ao apresentar as agruras sofridas pelo escritor independente.





está intimamente relacionado às precariedades resultantes dessa rebeldia e dessa independência.

Referências bibliográficas

BRAGA, Teófilo. *Contos fantásticos*. Lisboa: Typ. Universal, 1865. CESERANI, Remo. *O fantástico*. Curitiba: Ed. UFPR, 2006. FURTADO, Filipe. *A construção do fantástico na narrativa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980. LOVECRAFT, Howard Phlillips. *O horror sobrenatural na literatura*. New York: [s./n.], 1973. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das letras, 2001. PINTO, Silva. *Contos phantasticos*. Porto: J. de Matos Carvalho, 1875.

Horas de febre. Lisboa: Imprensa de Joaquim Germano de Sousa Neves 1873.

. Horas de febre. Lisboa: Imprensa de Joaquim Germano de Sousa Neves,1873.
. Pela vida afora: 1870-1900. Lisboa:[s./d.].

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Trad. Maria Clara Correa Castelo. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VERDE, Cesário. Obra completa. Lisboa: Livros Horizonte, 2003.





POESIA JUVENIL BRASILEIRA: ESTADO DA QUESTÃO

Lucas Felipe Batista Bispo (UEM/Capes) Alice Áurea Penteado Martha (Orientadora – UEM)

Cada poema é único. Em cada obra lateja, com maior ou menor intensidade, toda a poesia. Portanto, a leitura de um só poema nos revelará, com maior certeza do que qualquer investigação histórica ou filológica, o que é a poesia (PAZ, 1982).

Introdução

Este artigo resulta de pesquisa realizada acerca da poesia juvenil contemporânea, PIBIC/CNPq (2015-2016), com enfoque na evolução e tendências dessa poesia, um dos objetivos do projeto *Evolução e tendências da literatura infantil e juvenil contemporânea: caminhos para a formação de leitores*, coordenado pela professora Alice Áurea Penteado Martha. Esse projeto maior, considerando a necessidade de revisão constante de questões estéticas, políticas e culturais referentes ao estudo da literatura infantil e juvenil, pretende, em suma, debruçar-se sobre essa produção, para levantar e analisar, no âmbito da composição literária – poesia, narrativa, teatro –, desde seus aspectos imanentes até aqueles que determinam o modo e a qualidade de seu consumo.

O recorte proposto neste texto, ao enfocar o levantamento e análise de obras de poesia para jovens, publicadas entre 2000 e 2015, busca observar a evolução e as tendências desse gênero no subsistema literário. Tal como o projeto a que se filia, a partir de pressupostos teóricos e metodológicos que subsidiem o desenvolvimento da recepção crítica e de práticas leitoras que consolidem e renovem modos de ler o livro para jovens, esta pesquisa busca, na leitura da poesia juvenil, uma visão dessa produção, segundo um enfoque simultaneamente histórico e estético, tendo em vista o permanente contraponto com o sistema literário.

A trajetória da literatura infantil e juvenil remete a um importante argumento de caráter genérico a justificar uma pesquisa como a proposta: a pequena tradição de estudos acadêmicos sobre o assunto, uma vez que nossa produção em matéria de literatura infantil e juvenil é – em termos históricos – bastante recente. Até o final do





século XX, foi escassa a bibliografia sobre literatura infantil e juvenil, vindo a público uma produção teórica e crítica mais sistemática sobre o gênero apenas nas três ou quatro últimas décadas.

Na realidade, essa produção cresceu na esteira da expansão do mercado de livros infantis e juvenis e do esforço nacional para o combate ao analfabetismo e defesa da leitura, num país de tradição iletrada, como observa Martha:

O estatuto artístico dessa produção [...] deve ser considerado em sua íntima relação com a indústria cultural. Produto de mercado, o livro para crianças e jovens constitui objeto de desejo pela riqueza dos recursos que o configuram, invólucros também valiosos para o texto verbal. Como mercadoria, a literatura para crianças e jovens submetese às condições de produção, de circulação e de consumo, mas preserva seu caráter dual já vislumbrado na expressão que revela sua inserção no universo ambivalente da arte contemporânea: indústria e cultura, ou matéria e espírito. Objeto de massificação, a obra submetese a critérios de comercialização impostos pelo mercado, mas, ao mesmo tempo, supera essa condição em razão de suas potencialidades artísticas. (MARTHA, 2011, p. 19).

Se é inegável um razoável desenvolvimento do estudo da literatura infantil e juvenil no país, nos últimos anos, isso não significa, contudo, que o tema, notadamente, no que se refere ao recorte proposto por essa pesquisa, esteja nem de longe esgotado como objeto de pesquisa. Apesar dos esforços de muitos estudiosos do assunto para introduzir a disciplina Literatura Infantil e Juvenil nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Letras, Pedagogia e Psicologia de todo o país; apesar dos inúmeros congressos e reuniões científicas versando sobre o tema, realizados de Norte a Sul; apesar de existir uma bibliografia especializada que, nos últimos anos, começa a ser publicada com maior regularidade, não se pode pensar em um campo de estudos suficientemente investigado, notadamente no que se refere à produção poética, como observam Aguiar e Ceccantini:

[...] os pesquisadores pouco têm-se ocupado da poesia dedicada às novas gerações, o que se pode constatar em qualquer levantamento de trabalhos científicos sobre a área. Livros, artigos, dissertações e teses privilegiam a narrativa em suas variadas modalidades, talvez devido ao caráter familiar dos versos, presentes no imaginário de todos desde sempre. Em outras palavras, de poesia infantil todos entenderiam; mais nada haveria a dizer sobre ela. Mas existe, no entanto, um espaço a ser preenchido nos estudos da literatura, porque a intimidade com os textos poéticos não garante o conhecimento específico de sua natureza, de seus recursos expressivos e de seu valor estético. (AGUIAR; CECCANTINI, 2012, p. 08).





No que diz respeito à literatura contemporânea, especialmente a poesia, as lacunas verificadas são igualmente amplas, com o agravante de que, nos últimos anos, os autores de literatura infantil e juvenil, não só os brasileiros, multiplicaram-se em progressão geométrica e a publicação de obras se deu num ritmo acelerado e frenético, típico dos fenômenos de mercado e da indústria cultural, nos quais se inclui a literatura infantil e juvenil, inclusive de outros países, de Língua portuguesa ou não. Desse modo, o que tem sido feito em termos de pesquisa voltada para os enormes números, dígitos e cifras que envolvem o universo da literatura infantil e juvenil contemporânea deixa ainda muito a desejar. Faltam obras de referência de toda sorte – bibliografias, dicionários, antologias, entre outros; estudos monográficos sobre um determinado autor ou uma determinada obra, dos mais simples, de natureza preponderantemente formal ou temática, aos mais complexos, que procurem integrar ambos os aspectos na análise; pesquisas mais generalistas, que deem conta de questões teóricas representativas para a literatura infantil e juvenil brasileira; estudos panorâmicos, considerando conjuntos de autores e obras, empenhados em apontar tendências estéticas, ideológicas etc.; estudos voltados para a recepção dessa literatura em contexto escolar; isto posto, para citar de modo genérico algumas entre outras lacunas.

Tampouco os veículos de ampla circulação da grande imprensa têm reservado à literatura infantil e juvenil maior atenção. Se considerarmos revistas como *Veja*, *IstoÉ* ou *Época*, ou os cadernos de cultura de jornais como *Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo* e *Gazeta do Povo*, no Paraná, verificaremos que não há absolutamente colunas que, de forma sistemática e com periodicidade regular, se dediquem à crítica das obras infantis e juvenis lançadas no mercado.

A produção poética juvenil brasileira contemporânea

Considerando o corte sincrônico do artigo entre 2000 e 2015, escolhemos para análise as obras: "3 asas no meu vôo mundo afora" (Moderna, 2006), de Jorge Miguel Marinho; "Diário da Montanha" (Manat, 2012), de Roseana Murray; "Poesia é Fogo, é Terra, é Água, é Ar!: haicais" (Rocco Jovens Leitores, 2013), de Sandra Lopes, ilustrações de Janaina Tokitaka; "Futurações" (Projeto, 2014), de Caio Riter, ilustrações de Ana Gruszynski; "Caderno veloz de anotações, poemas e desenhos" (Melhoramentos, 2015), de Ricardo Azevedo.





Em "3 asas no meu vôo mundo afora", de Jorge Miguel Marinho, apresentam-se versos livres e brancos, carregados de ludicidade e ricamente explorados quanto à forma visual, que se entrelaça ao significado, reforçando-o. Os poemas possuem alto trabalho com ritmo, promovido pela forte presença de assonância e aliteração.

Escuto a manhã que me sopra e assopra um dia inteiro com você. (MARINHO, 2006, p. 11).

Nessa estrofe do poema "Acordo", podemos verificar a repetição das vogais abertas e orais "a" e "ó" e fechadas "e" e "o" – assonância –, que propiciam forte musicalidade. De modo especial, verificamos também a repetição do fonema sibilante "s" – aliteração – no segundo e no terceiro verso, que criam a imagem abstrata de "sopro", sinestesicamente, entrelaçando os sentidos de visão e tato do leitor, como se pudesse enxergar o "vento", o "assopro".

A condensação é outro aspecto relevante, que garante alta poeticidade à obra:

tiramos a roupa caímos dentro da nossa nudez cobertos de descobertas (MARINHO, 2006, p. 29).

Nesse poemeto, notamos a condensação de imagens figuradas, como a ação de "cair" para o interior da "nudez" no segundo verso, que multiplica os possíveis sentidos e interpretações do leitor, bem como a construção metafórica do terceiro verso, a qual, complementando a figura poética do verso anterior, expõe – em uma leitura possível – o eu-lírico imerso em descobertas, concebidas a partir nudez.

Marinho (2006) elabora uma tessitura onírica, a partir de três fios poéticos: da solidão, da descoberta e do encontro. Em solidão, o jovem se fecha, destrói seu diário e seus sonhos e, então, dorme. Em descoberta, os jovens se beijam, explora-se o jogo do amor, as sensações são focalizadas e se amplificam, voltando-se o olhar para o interno dos "eus-poéticos". Por fim, em encontro, os jovens se deitam, ao sono, sem que fosse necessário *sonhar outros sonhos* (MARINHO, 2006, p. 65).





Em *Diário da Montanha*, de Roseana Murray, desenvolve-se uma poesia intimamente relacionada à natureza, a partir da observação, a qual é traçada em forma de relatos poéticos no papel, acerca da vida na montanha:

Trajetórias

É frágil a trajetória dos pássaros: caminham sobre a superfície das suas notas musicais, voam nos intervalos do tempo.

Com suas asas constroem castelos e casulos de sonho para que nós, rastejantes humanos, possamos respirar. (MURRAY, 2012, p. 15).

Nesses versos, nota-se o olhar atento do eu-poético para o ambiente e os seres ao seu redor, realizando uma descrição de sua percepção, repleta de poeticidade, como a imagem do caminhar dos pássaros sobre as notas musicais que entoam. Ao fim, apresenta-se uma cena condensada de significações: asas que edificam castelos e casulos de sonho, a qual possibilita a construção de uma consciência humana, coletiva, uma vez que o eu-poético assume a pluralidade pelo pronome "nós".

A observação, predominantemente na obra, não é empecilho para o lirismo, que por diversas vezes irradia-se, como na primeira estrofe do poema "Mãos e pés":

Ainda jovem eu pulava as pedras do rio, sentia sua dureza em meus pés, as nuvens corriam junto comigo, céu e terra me esmagavam em seu abraço e meu corpo latejava com os dias que ainda existiriam. (MURRAY, 2012, p. 35).

Nesse trecho, o olhar volta-se para o subjetivo e para as sensações do eu-lírico, que revelam o pesar do real, o lado áspero e severo da natureza. Os versos estão encavalgados, aspecto significativo e presente em toda a obra, propiciando uma continuidade de sentidos para o leitor.





Em *Poesia é fogo, é terra, é água, é ar!*, de Sandra Lopes, contemplamos efeitos e sensações que os 4 elementos da natureza podem suscitar e causar, ora em nossa pele, ora na de outrem – por meio da observação. Mediante a forma poemática do haicai, toda a obra é concebida, em uma estrutura livre de métrica fixa e com uma temática assaz ligada ao Brasil, como, nos versos a seguir, em que o "mote" é a Amazônia:

Amazônia sagrada. Do teu chão sobe a floresta em oração. (LOPES, 2013, p. 46).

A intertextualidade é uma relevante característica da obra, que dialoga com os mais diversos textos da cultura nacional, recriando-os e lhes concedendo, por diversas vezes, um tom crítico, a respeito de um dos bens mais importantes do Brasil, sua biodiversidade. Como exemplo, dois poemetos, o primeiro é elaborado a partir da estrutura de um dito popular, "Mais vale um pássaro na mão, do que dois voando", reinventando-o:

Mais vale um pássaro aventureiro do que dois no cativeiro. (LOPES, 2013, p. 44).

Enquanto o segundo é uma recriação dos versos iniciais de "Canção do Exílio", de Gonçalves Dias, construída por meio do questionamento dos valores originais do poema, o que propicia, por conseguinte, a reflexão.

Minha terra sem palmeiras. Onde canta o sabiá? Lá no estrangeiro... Será? (LOPES, 2013, p. 46).

Os haicais de Lopes possuem um padrão no esquema rimático, que consiste na ocorrência de rima final entre dois versos, independente da ordem (ABB, ABA, AAB), proporcionando musicalidade aos haicais.

Em "Caderno veloz de anotações, poemas e desenhos", de Ricardo Azevedo, origina-se uma obra de tom experimental, mesclando poemas de significações intensas e pinturas de caráter surrealista. O "caderno" trata, sem restrições, sobre identidade, amor e política, de maneira madura e lírica.

Penso em sexo aqui e ali principalmente onde andas.





Trago na palma da mão a linha inevitável do vespeiro.

Viajo vida afora, eu sei, entre o chão o céu e o despenhadeiro. (AZEVEDO, 2015, p. 35)

Nesses versos, o eu-lírico, naturalmente subjetivo, expõe, sob a temática do amor, seus desejos, que exprimem os pensamentos constantes dos adolescentes – sexo – e sua condição, muitas vezes, confusa e indefinida, expressa na relação entre o "chão" o "céu" e o "despenhadeiro".

A poesia de Azevedo é concebida em total liberdade no tema, assim como na forma, cujos poemas, entre si, não seguem padrão rimático e há criações que fogem até mesmo à estrutura de versos:

Preciso contar o que aconteceu foi no corpo foi na alma foi tudo ao mesmo tempo não é nada disso vou começar de novo preciso contar o que aconteceu palavra por palavra ponto por ponto não tenho nada a esconder eu não sabia ninguém me avisou minto eu sabia é melhor nem lembrar quase perdi o chão não consigo falar não tenho certeza preciso contar o que aconteceu cheguei a chorar mas não sofri cheguei a sofrer mas não chorei quer dizer chorar chorei sofrer sofri [...] (AZEVEDO, 2015, p. 31)

Em "Futurações", de Caio Riter, apresentam-se poemas bem-humorados, somados às ilustrações de Ana Gruszynski, que enlaçam o texto verbal, reforçando suas possíveis significações e/ou apontando novas leituras e perspectivas sobre os versos, o que evidencia o caráter artístico das ilustrações como parte autoral da obra, em outras palavras, as ilustrações não são meras representações gráficas do texto verbal, e sim parte relevante do objeto artístico – o conjunto da obra. As ilustrações, inclusive, ocupam maior espaço físico do livro; a cada abertura, há uma página ocupada pelo texto verbal e outra pela ilustração, a qual por vezes permeia também a página do poema.

Quanto à temática, retratam-se anseios, receios, observações, questionamentos, entre outras realidades intimamente ligadas ao universo juvenil:

Clique

O quarto são paredes de solidão, mas, na tela de luz do note, basta um toque, um clique, um site, um link,





e o mundo, espaço de amplidão, vem pra perto, bem perto, fica ao alcance da mão. (RITER, 2014, p. 20).

No poema, constrói-se uma espécie de antítese entre o "quarto" e a "tela do note", a perspectiva do quarto, enquanto espaço de solidão, é contraposta a perspectiva da tela do note, enquanto espaço de amplidão – que traz um valor tácito de companhia, pelo contato com domínios externos ao quarto. Tal oposição é rompida pelo "clique", que integra o jovem ao mundo.

Quanto à forma, predomina na obra a construção de poemas com versos encavalgados, plenamente pontuados – em que os elementos sintáticos são todos separados por vírgula, conforme prescreve a Nomenclatura Gramatical Brasileira. A linguagem é informal, com diversas palavras contraídas e neologismos, bem como o título do livro, "Futurações".

Tendo o poema "Clique", como exemplo, é notável a ligação entre forma e conteúdo. A brevidade do terceiro verso, "basta um toque", representa formalmente a brevidade do "clique" – evidência de qualidade literária e estética do texto.

Considerações finais

A partir do estudo de aspectos estéticos e temáticos realizado nas cinco obras que compõem o *corpus* da pesquisa, notamos uma forte liberdade formal, no que concerne ao estilo de criação, isto é, não há preocupação quanto a formas fixas de composição, o que não influencia o significativo trabalho sonoro, rítmico e visual nas obras, que entrelaça forma e conteúdo; destacamos, ainda, a temática diferenciada, com a presença de temas mal vistos historicamente por conta de influências pedagógicas na literatura infantil e juvenil, como exemplo, o "sexo", a "nudez", a "morte", entre outros. À vista disso, com base nas evoluções e tendências expostas dessa produção parcial, revelamos, em certa medida, o estado da questão da poesia juvenil brasileira contemporânea.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (Organizadores). *Poesia infantil e juvenil brasileira*: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.





AZEVEDO, Ricardo. *Caderno veloz de anotações, poemas e desenhos*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015.

LOPES, Sandra. *Poesia é fogo, é terra, é água, é ar!*: haicais. Ilustrações de Janaina Tokitaka. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2013.

MARINHO, Jorge Miguel. 3 asas no meu vôo mundo afora. São Paulo: Moderna, 2006.

MARTHA, Alice Áurea Penteado (Org.). *Tópicos de literatura infantil e juvenil*. Maringá: Eduem, 2011.

MURRAY, Roseana. Diário de montanha. Rio de Janeiro: Manat, 2012.

PAZ, Octavio. *O Arco e a lira*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

RITER, Caio. *Futurações*. Ilustrações de Ana Gruszynski. Porto Alegre: Editora Projeto, 2014.





CORREÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO DA LÍNGUA FALADA EM AULAS DE CURSO SUPERIOR

Oscar Felipe Rodrigues Ribeiro (UEM) Juliano Desiderato Antonio (UEM)

1. Introdução

A língua falada, entendida como uma modalidade de língua, apresenta características prototípicas. Em estudos como de Koch (2006) e de Marcuschi (2010), deparamo-nos com características dessa modalidade que a diferenciam da escrita. Dentre suas principais características, há a estratégia de correção, foco de análise deste trabalho.

Entende-se como correção os mecanismos que o falante utiliza para corrigir uma fala em que houve algum problema, ou seja, considerada errada em algum aspecto (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2006). Por ser um instrumento de fala, buscar-se-á elencar no *corpus* analisado como a correção se manifesta e se esse recurso ajuda a organizar a fala, a fim de transmitir ao interlocutor a informação correta.

Em termos de organização, este trabalho se divide em quatro seções além desta introdução. Primeiramente apresentaremos o tratamento dado pela perspectiva textual-interativa, teoria que fundamenta este trabalho, à língua falada e à estratégia de correção. Na sequência, serão expostos os procedimentos metodológicos para realização da pesquisa. Na seção seguinte, expõe-se a análise dos dados obtidos. Por fim, apresentam-se as conclusões a respeito do trabalho.

2. Fundamentação Teórica

As modalidades de língua falada e escrita, por mais que possam estar dentro do mesmo idioma, não podem ser analisadas de uma mesma forma ou à luz de uma só gramática, afinal, as características de uma e de outra forma de comunicação são distintas. Quanto a isso, Koch (2006) declara que o texto falado apresenta suas próprias características. Uma das principais, segundo a autora, é a dialogicidade, que significa a dinâmica de alternância de turnos entre os interlocutores. Em textos escritos podemos ver que existe um certo grau de dialogicidade presente, mas como Koch defende, a interação é muito restrita, ficando apenas por parte do escritor produzir o texto e o leitor,





ao lê-lo, dialogar com o que está escrito. Em outras palavras, não existem marcas de atividade verbal conjunta. Já em textos orais, as marcas de coprodução são frequentes:

No texto falado, por estarem os interlocutores co-presentes, ocorre uma interlocução ativa, que implica um processo de co-autoria, refletido, na materialidade linguística, por marcas da procução verbal conjunta. (KOCH, 2006, p.40)

Outras características próprias da fala expostas por Koch (2006) são: a) a língua falada não é relativamente planejada de antemão; b) o texto falado é caracterizado como *in status nascendi*, ou seja, seu planejamento e verbalização, ao contrário do texto escrito, que apresenta um maior tempo para ser finalizado, são simultâneos; c) o fluxo discursivo apresenta descontinuidade frequente; d) apresenta uma sintaxe própria, porém seu pano de fundo segue a sintaxe geral da língua.

Além disso, observa-se em Marcuschi (2010) a escrita e a fala sendo representações de linguagem distintas. O autor explica que elementos prosódicos, gestuais, entre outros, característicos da fala, não podem ser reproduzidos na escrita.

Outro fator que cabe ser salientado é, como exposto suscintamente acima, apesar de modalidades de língua distintas, não se pode postular que haja algum tipo de primazia da escrita sobre a fala ou vice e versa. Marcuschi (2010) afirma que, para uma análise de ambas as modalidades, deve-se levar em conta o aspecto comparado ou precisa-se considerar que a fala e a escrita não apresentam uma relação homogênea e nem constante. O autor aponta também que o fator da escrita ter uma visão mais prestigiosa sobre a fala é um critério puramente ideológico e não linguístico.

Ademais, há um ponto fundamental que merece destaque para a compreensão do presente trabalho, que é a definição de elocuções formais (EF). As falas analisadas recebem o nome de EF por apresentarem características prototípicas desse tipo de linguagem. De acordo com os critérios propostos por Koch & Souza e Silva (1996), as aulas de ensino superior podem ser consideradas elocuções formais, uma vez que os papéis e a posse do turno são fixados previamente, havendo poucas marcas de interação (o professor em geral responde a perguntas feitas pelos alunos). Além disso, esses textos também têm um início bem marcado com a apresentação dos objetivos da aula ou do trabalho, bem como um encerramento no qual os objetivos da aula seguinte são antecipados. Outra característica a ser destacada é o fato de poderem ser encontrados marcadores "meta-pedagógicos" como "certo?; tá okay?; vocês entenderam?" e de referência ao saber já internalizado pelos alunos ou pela audiência.





Como o presente trabalho se propôs a analisar as estratégias de correção em aulas de ensino superior, primeiramente houve a necessidade de gravação e transcrição das três (3) aulas analisadas. Para tal procedimento, utilizou-se a metodologia proposta por Chafe (1985) em segmentar as falas por unidades de ideia/entonação. Segundo ele, as unidades de entonação são:

"Conjunto de palavras combinadas sob um único e coerente contorno entonacional caracterizado por um ou mais picos entonacionais e uma cadência típica de final de oração ou de final de sentença, geralmente precedidas por uma pausa" (CHAFE, 1985).

Para o autor, as unidades de entonação apresentam características típicas. A entonação, que é o término da unidade com contorno típico de final de oração, é a primeira característica. A segunda é a pausa-que separa as unidades de fala. E a terceira característica é de ordem sintática, ou seja, as unidades tendem a corresponder a uma oração simples. Porém, Chafe (1985) salienta que esses três critérios não são obrigatórios em todas as unidades, pois um não se pode esperar que um fenômeno cognitivo se manifeste mecanicamente em um fenômeno linguístico.

Por fim, o conceito basilar para a análise proposta é o conceito de correção. Fávaro, Andrade e Aquino (2006) definem a correção na língua falada como sendo o momento em que o sujeito produz um enunciado linguístico, chamado pelos autores de enunciado fonte (EF) e, ao identificar algum problema na mensagem, tal enunciado é substituído pelo enunciado reformulador (ER), em outras palavras, o ER corrige o EF.

A correção é classificada em quatro categorias pelos autores. O quadro a seguir resume os conceitos

TIPO	Infirmação Reti		Retific	ïcação	
ASPECTOS	Lexical	Fonético-		Morfossintático	
LINGUÍSTICOS		fonológico			
OPERACIONALIZAÇÃ	Autocorreção-	Autocorreção-		Heterocorreção-	
0	autoiniciada	heteroiniciada		autoiniciada	
MARCAS	Prosódicas		Marca	dores discursivos	

Quadro 1. Categorias de correção (elaboração própria)

Quanto ao tipo, temos a infirmação que revoga ou invalida o EF, ou seja, torna-o nulo; a retificação, por sua vez, não anula o EF, apenas o reformula. No que diz respeito aos aspectos linguísticos, o lexical ocorre quando o falante não pretendia usar algum termo e/ou expressão e, na hora de corrigir, este é trocado; o fonético-fonológico





aparece quando o falante erra um termo e o corrige; e o morfossintático ocorre se há algum problema de concordância, regência etc. em relação a norma padrão. As operacionalizações, classificadas em autocorreção-autoiniciada, autocorreção-heteroiniciada e heterocorreção-autoiniciada, são processadas pelo próprio locutor do enunciado, processado pelo interlocutor da situação comunicativa e iniciado pelo falante, mas efetivado pelo interlocutor, respectivamente. E para as marcas, temos as prosódicas, que são caracterizadas por marcas como pausa, mudança na curva entonacional, velocidade da elocução, alongamento, intensidade da voz; e os marcadores discursivos, que se definem como uma classe bem heterogênea, ou seja, abrangem muito termos: quer dizer; bom; ah; ah bom; digamos; assim; ou melhor; em outras palavras; não; perdão; desculpe; hein.

3. Metodologia

A investigação foi realizada a partir de 3 elocuções formais que compõem o *corpus* do Funcpar (Grupo de Pesquisas Funcionalistas do Norte/ Noroeste do Paraná). Os informantes são professores universitários de Maringá (PR) que nasceram na cidade ou residem nela há mais de 10 anos. As gravações foram feitas durante aulas de graduação, motivo pelo qual se espera um certo grau de formalidade nos textos.

Dessas três elocuções formais duas já se encontravam transcritas, ficando a transcrição de uma delas a cargo deste aluno pesquisador com base nas normas do projeto NURC (PRETI, 1993: 11-12) com algumas adaptações. A segmentação foi feita com base em unidades de entonação. Segundo Chafe (1987), a fala espontânea não é produzida em um fluxo contínuo, mas em uma série de breves jorros que expressam a informação que está sendo focalizada pela consciência no momento da enunciação. Esses jorros são chamados por Chafe de unidades de entonação.

Após a transcrição, foi feita a análise dos dados, aplicando o método de extrair cada unidade de fala que apresentou alguma das estratégias de correção (tipo, aspectos linguísticos, operacionalização ou marcas). Para segmentar cada uma das unidades de fala e classificá-las, fez-se uso do programa *Systemic Coder* (O'Donnell, 1996).

4. Análise dos dados





A primeira foi gravada em uma aula do curso de Economia e tem duração de 1h21m. A segunda foi no curso de Educação Física, com 1h22m de duração. E a terceira foi uma aula no curso de Letras com 1h21m.. Após a análise dos dados, chegou-se a um total de 119 ocorrências de correção. O quadro a seguir apresenta o balanço quantitativo.

	NÚMERO	PORCENTAGEM
TIPO		
Infirmação	39	32,80%
Retificação	80	67,20%
ASPECTOS-LINGUÍSTICOS		
Lexical	42	35,3%
Fonético-fonológico	21	17,6%
Morfossintático	56	47,1%
OPERACIONALIZAÇÃO		
Autocorreção-autoiniciada	112	94,1%
Autocorreção-heteroiniciada	1	0,9%
Heterocorreção-autoiniciada	6	5%
MARCAS		
Prosódicas	95	79,8%
Marcas Discursivas	25	20,2%

Quadro 2. Ocorrências de correção nas elocuções formais analisadas. (Elaboração própria)

4.1 – Quanto ao *tipo*

Como já exposto, o tipo de correção recebe duas subclassificações – Infirmação e Retificação. Apresentamos, a seguir, um exemplo de cada.

INFIRMAÇÃO

Quando eu tô a cem por cento da minha capacidade máxima eu não utilizo na:::da de carboidrato.

[aluno] Gordura!





...Éh desculpa... Gordura.

RETIFICAÇÃO

Não... QUEM QUE/ QUE PROFESSOR QUE DÁ AULA PRA VOCÊS?

Na estratégia de infirmação, observamos que o falante utiliza-se da estrutura *na:::da de carboidrato*, porém no seu turno de fala seguinte, ele pede desculpas pelo dizer e altera a expressão carboidrato por gordura, ou seja, invalida o EF com o ER. Em se tratando da estratégia de retificação, o que vemos é uma mudança no ER, porém não há invalidação do EF, que segue a mesma linha semântica. Em outras palavras, há uma alteração do pronome interrogativo *quem* pela estrutura *que professor*.

4.2 – Quanto aos aspectos linguísticos

Os aspectos linguísticos recebem três subclassificações: lexical, fonético-fonológico e morfossintática.

LEXICAL

que eu deixei no xerox/no:.. no:.. no e-mail né?

FONÉTICO-FONOLÓGICO

O lamia/ o limiar de lactato um se a gente for... é::: volt/ comparar com o aeróbio seria o aeróbico leve.

MORFOSSINTÁTICO

Até quando eu tiver numa atividade cem por cento da minha capacidade máxima...eu util/eu vou tá utilizando... BAsicamente carboidrato, né!

Na correção de nível lexical, observamos que o locutor se utiliza da expressão *no xerox*, mas imediatamente após altera pela estrutura *no e-mail*. No fonético-fonológico há um problema na articulação da palavra *limiar*, que é identificado após ter sido proferida e o falante a corrige pelo dizer correto. Sobre o morfossintático, o falante dá indícios de enunciar a expressão *eu utilizo*, porém prefere alterar pela estrutura *eu vou tá utilizando*.

4.3 – Quanto à operacionalização

As operacionalizações também recebem três subclassificações. A seguir observamos um exemplo de cada uma delas.

AUTOCORREÇÃO-AUTOINICIADA





..e não só no plano fí:sico, mas também emocional do personagem, né? ..do:/do:.. da criança pra quem esse eu lírico tá falando,..

AUTOCORREÇÃO-HETEROINICIADA

Quando eu tô a cem por cento da minha capacidade máxima eu não utilizo na:::da de carboidrato.

[aluno] Gordura!

...Éh desculpa... Gordura.

HETEROCORREÇÃO-AUTOINICIADA

- .. [aluno] professora.. o fato da:: da:: do autora ter::
- .. o autor.. Mario Quintana

[aluno] ele ter feito SÓ de uma estrofe tudo isso

A primeira delas, a autocorreção-autoiniciada, ocorre quando o falante antes de utilizar o substantivo criança, inicia o sintagma com a preposição do, repete-a, mas altera por da. Já na autocorreção-heteroiniciada, o que temos é que o falante enuncia a palavra carboidrato, mas um outro participante da situação de comunicação o corrige dizendo gordura, e, na unidade seguinte de fala, o emissor do EF o altera, acatando a sugestão do seu interlocutor. E, por fim, na heterocorreção-autoiniciada, o que observamos é que o locutor do EF inicia o sintagma que apresentou problema com a preposição da, altera por do, porém sua regência encontra problemas, pois diz em seguida a palavra autora. Seu interlocutor vem em seu auxílio e o corrige dizendo o autor.

4.4 – Quanto às marcas

Por fim, quanto às marcas presentes nas correções, temos as prosódicas e as discursivas.

PROSÓDICAS

..o artigo? vamo faze assim... entre: cinco e dez/ entre seis e dez páginas... seis é pouco hein?... seis é pouco... vamo: faze assim... entre Sete e QUInze tá?.. sete e quinze... OITO e quinze tá?

MARCADORES DISCURSIVOS

Então aqui nesse exercício limiar um oh eu to gasta::nto... é::: eu to gastando esse:::/ desculpa é o contrário tá oh!

AQUI... é o que eu gasto por minuto e aqui esse/ essa barra fechada é::: o::... é:: o::... é:: quilocaloria é:::. aqui por minuto e aqui o gasto caló::/ desculpa... aqui por minuto quanto que eu gasto por minuto e aqui o gasto calórico total tá?





Nas marcas prosódicas, temos que o locutor do enunciado, ao corrigi-lo, utilizase de uma entonação diferente nos ER. Observamos que o EF é dez, mas o reformulado é QUINze, ou seja, há um relevo na altura da voz se comparado ambos os enunciados. Depois se compararmos o EF sete, também teremos um ER com a marca prosódica, que é OITO. Acerca dos marcadores discursivos, o locutor utiliza-se de expressões discursivas para deixar exposto que aquilo dito está com problemas e haverá uma correção, podemos observar esta estratégia quando se temos as expressões desculpa é o contrário tá oh! e desculpa...

5. Considerações Finais

Nas aulas analisadas percebemos que há um certo equilíbrio no uso das estratégias de correção, seja nas marcas, nos aspectos-linguísticos ou no tipo. Porém, se examinarmos os dados de operacionalizações, há uma certa preferência pela autocorreção-autoiniciada. Tal dado aponta para a hipótese de que, como se trata de uma elocução formal em que o professor detém maior parte do turno de fala, parte dele próprio se corrigir quando percebe um enunciado com problema.

Outro ponto de destaque é que o uso de tais estratégias faz que a fala, ou melhor, o texto produzido (neste caso trata-se de aula de nível superior), se torne organizado, por se tratar de uma modalidade de língua em que o falante elabora e produz os enunciados ao mesmo tempo (*in status nascendi*). Essa observação corrobora a ideia de Marcuschi (2010) de que a fala e a escrita, por serem representações distintas de linguagem, não podem ser analisadas sobre o mesmo viés metodológico.

Além disso, o presente trabalho apontou a correção como um fato típico da língua falada. Existem outros que tornam a fala ainda mais organizada e a distinguem da escrita, considerando-se sempre que uma modalidade não tem maior valor do que a outra, tendo cada uma delas maior adequação a determinadas situações comunicativas.

6. Referências Bibliográficas

ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O.; FÁVARO, Leonor L. Correção. In: JUBRAN, Clécia C. A. S.; KOCH, Ingedore G. V. (orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. vol. 1: construção do texto falado. Campinas: Ed. da





Unicamp. 2006. p.255-273.

CHAFE, W. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D. R. et al (eds). **Literacy, Language and Learning**: the nature and consequences of reading and writing. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 105-123.

_____. Cognitive Constraints on Information Flow. In: TOMLIN, R. Coherence and Grounding in Discourse. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1987. p. 21-51.

KOCK, Ingedore G. V. Especifidade do texto falado. In: JUBRAN, Clécia C. A. S.; KOCH, Ingedore G. V. (orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. vol. 1: construção do texto falado. Campinas: Ed. da Unicamp. 2006. p. 39-46.

KOCH, Ingedore G. V.; SOUZA E SILVA, Maria C. P. Atividades de composição do texto falado: a elocução formal. In: BASÍLIO, Margarida; CASTILHO, Ataliba T. (Orgs.). **Gramática do português falado**. vol. iv: estudos descritivos. São Paulo: Ed. da Unicamp, 1996. p. 379-410.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 10^a ed., 2010.

O'DONNELL, Michael. From Corpus to Codings: Semi-Automating the Acquisition of Linguistic Features. In: **Proceedings of the AAAI Spring Symposium on Empirical Methods in Discourse Interpretation and Generation**. Stanford University, California, 1996. p. 27 - 29.

PRETI, D. (org.) Análise de Textos Orais. S. Paulo: FFLCH / USP, 1993.





RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Adélia Aparecida Pereira da Silva Rodrigues (PG-UEM)¹

Comentários iniciais

Para a maior parte dos alunos do Ensino Médio a produção de textos escolares é uma das tarefas mais difíceis de ser realizada na escola, pois, mesmo não havendo afinidade com a disciplina de Redação, eles precisam aprender/estudar para o concurso vestibular. Pensando nessa necessidade e na dificuldade que os alunos enfrentam para colocar em prática uma escrita consciente e crítica, surgiu a ideia de convidar os estudantes dos anos finais do ensino básico a participarem de aulas de Produção de Textos. Pela dinâmica escolhida para as aulas, essa prática foi ganhando proporções não traçadas inicialmente, resultando em grande cumplicidade entre os alunos participantes das oficinas de redação, e os participantes do grupo de Dança contemporânea da escola, D'Uni.

A união dos grupos levou a construções textuais que suplantaram os muros do colégio, transformados em convites, entrevistas, cartazes, notícias, etc. Isso modificou a prática discursiva dos alunos e alavancou o interesse de outros a participarem do grupo de Produção de Texto, nos anos subsequentes.

Por se tratar de uma prática surgida intuitivamente, de forma bastante empírica, ela não foi ancorada em metodologias de pesquisa teóricas. Foi o inverso, a experiência vivenciada nos levou a buscar o enfoque dado à prática. Nesse sentido, é possível sustentar que o trabalho aqui realizado é de caráter explicativo-qualitativo. Explicativo, porque se preocupa em identificar os fatores que contribuem para os episódios observados. Investiga, a fim de aprofundar o conhecimento de uma determinada realidade, e aponta as razões de eventos linguísticos acontecerem de dada maneira. Esse tipo de pesquisa tem como principal enfoque a observação (GIL, 1991). E também qualitativo, visto que, segundo Alves (1991), envolve a descrição de dados alcançados a partir imersão do pesquisador com o foco pesquisado; além disso, enfatiza mais o processo do que o produto.

_

¹ Aluna não regular do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado/Doutorado, da Universidade Estadual de Maringá - UEM.





INTERAÇÃO: O MATERIAL VIVO PARA COMUNICAÇÃO

É inegável que a linguagem, como atividade humana, serve de instrumento que possibilita ao aluno desempenhar socialmente a comunicação, a partir da interação social e dos processos de assimilação e produção de conhecimentos, como postulam as DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998a).

Nesse sentido, o espaço escolar, regido por documentos oficiais socialmente aceitos, norteia as práticas pedagógicas da escola, valorando os interesses sociais e culturais contemporâneos. Por isso as práxis pedagógicas precisam garantir o uso da linguagem como meio que propicia ao aluno maior autonomia dentro e fora da escola. Além disso, postulam os PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) que as interações discursivas devem acontecer em todos os âmbitos da comunicação: fala, escuta, leitura e escrita, as quais são essenciais para a ampliação e desenvolvimento dos mais variados gêneros, em um processo contínuo que começa na escola, mas não pode encerrar-se nela.

O papel da escola, nesse sentido, é o de proporcionar ao estudante um espaço ímpar que leve à apropriação da leitura e da escrita, solidificando as práticas de linguagem, de forma que as pessoas possam compreender a si e ao mundo, interagindo pelas mais variadas formas de linguagem (BRASIL, 2000), para propiciar um exercício eficiente de cidadania e garantir ao falante a circulação pelas esferas sociais, de forma competente. Por isso é preciso delegar vozes aos discursos escolares, pois, "quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendestes" (BRASIL, 2000, p. 16), mas, no ambiente escolar, essas vozes quase nunca acontecem, são silenciadas e condicionadas a permanecer no mais profundo mutismo.

Por essa razão, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio é considerado, por esse documento, como "aula de expressão em que os alunos não podem falar" (BRASIL, 2000, p. 16), indo na contramão das novas propostas de práticas discursivas incentivadas pelos documentos oficiais.

Os objetivos da Educação Básica, no art. 22 da LDB, já apontam a finalidade da disciplina, ou seja, 'desenvolver o educando, assegurar-





lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecerlhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores.' (...) Na seção IV, onde a Lei dispõe sobre o Ensino Médio, destaca-se o aprofundamento dos conhecimentos como meta para o continuar aprendendo; o aperfeiçoamento do aluno como pessoa humana; e a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico com flexibilidade, em um mundo novo que se apresenta, no qual o caráter da Língua Portuguesa deve ser basicamente comunicativo (BRASIL, 2000, 17).

De acordo com os documentos, a unidade básica de significado é agora, o texto, entendida como fala e discurso que se produz, portanto a comunicação.

Nessa perspectiva, orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 1998a), que a comunicação efetiva dos falantes, só acontece e se potencializa pela interação com os variados discursos, escrita, leitura ou oralidade. Dessa forma, ao considerar a relação entre a língua e seu usuário, esses documentos assumem uma posição teórica nitidamente pragmática, pois partem sempre da prescrição do uso.

Com as discussões em torno dos documentos oficiais como PCN, PCNEM e DCNEM, as teorias deixaram de circular apenas no meio acadêmico e chegaram às escolas. Assim, paulatinamente os estudos com foco nas estruturas e conceitos gramaticais foram cedendo espaço aos estudos com foco comunicativo (BAKHTIN, 2003).

Nesse contexto de interação latente, em que a linguagem é considerada como capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los (BRASIL, 2000), a práxi pedagógica, precisa considerar as condições de produção, a circulação e a recepção das práticas de linguagem. Em outras palavras, precisa considerar o "outro" (BAKHTIN, 2003), que agora deve ser foco de todo o processo de comunicação, elemento fundamental para a sustentação da interação entre os sujeitos.

Nesse sentido, a escola seria o lugar ideal para que essa interação natural aconteça, visto ser esse o lugar privilegiado da aquisição do conhecimento. Por isso, o professor precisa considerar, ao propor para o aluno uma atividade de escrita, todas as condições de produção que estão envolvidos nesse processo dialógico: finalidade, interlocutor, gênero textual (tema, estilo, estrutura composicional), suporte e circulação social (BAKHTIN, 2003), para que, dessa forma, o aluno saiba o que dizer, para quem e como dizer (GERALDI, 1997), até porque, no entender de Geraldi "Um leitor que não





oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência de leitura (GERALDI, , 2002, p. 6).

GÊNERO TEXTUAL

Ao falar sobre os gêneros textuais, Bakhtin (2003, p.283) afirma que eles "organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais sintáticas". Por isso, o autor garante que a não existência dos gêneros discursivos tornaria a comunicação impossível, visto que não conseguiríamos nos comunicar se cada indivíduo inventasse, a todo o momento, sua própria maneira de construir seu discurso. Dessa forma, "dominar bem os gêneros para empregá-los livremente" (BAKHTIN, 2003, p.284), é uma necessidade intrínseca a todo ser humano. O gênero é o que nos move, pois utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, para a construção de quaisquer enunciados. É ele que determina a comunicação (LAJOLO, 1994).

Embora os gêneros disponham de uma forma relativamente estável de estruturação do todo, cada pessoa constrói seu próprio estilo composicional de acordo com o gênero que precisa usar. Isso torna o discurso irrepetível (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004). Nesse processo, os gêneros que perpassam pela escola, precisam ser ensinados, de forma a propiciar amadurecimento individual dos processos cognitivos construtores da leitura do aluno. De acordo com o escritor russo, a reflexão que o indivíduo faz, daquilo que o exterior lhe proporciona, a monologização do pensamento,

Por sua vez, Vygotsky (1998) explica que a escrita é a aquisição e domínio do processo de internalização das funções dos processos psicológicos superiores, os quais regulam o domínio que temos sobre o registro escrito. Essa alta tecnologia é estabelecida aos poucos e se desenvolve a partir da internalização, a "reconstrução interna de uma operação externa" (VYGOTSKY, 1998, p.63).

Essas ponderações evidenciam que, para os dois pesquisadores, antes de produzir significados, o indivíduo precisa processar internamente o que está posto externamente, para depois reconstruir no interior o que o exterior lhe oferece/impõe, reforçando a ideia de que o texto e o leitor estão sempre em ininterrupta produção de sentidos, pois a atividade psíquica regula a atividade humana, fazendo com que o





processo de monologização (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004)/ internalização (VYGOTSKY, 1998) ocorra de maneira gradativa, permitindo que a consciência psíquica possa organizar-se fisiológica e linguisticamente.

Nessa perspectiva, os pressupostos dialógicos têm contribuído muito com o estudo da leitura e do texto em sala de aula, uma vez que o Círculo considera a interação o elemento mais importante da comunicação. "Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc." (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.123).

A escrita, portanto, é sempre realizada com algum objetivo pré-determinado. Esse processo ininterrupto da cadeia dialógica constitui a evolução da língua, assim, toda ação comunicativa envolve sujeitos, tempo, espaços determinados. Na sala de aula, contudo, esses processos nem sempre estão presentes, posto que o aluno tem como único interlocutor o professor, o que o distancia da vontade de produzir um texto que realmente faça sentido, em condições de produção tão distantes das ideais.

A REFLEXÃO

Professores e alunos estão sempre angustiados diante do problema da escrita, aos docentes faltam bases teóricas que sustentem a prática de linguagem, aos estudantes falta o interesse, porque o caráter monológico das aulas, centradas no professor, não promove o dialogismo em duas aulas semanais, (BARRETO, 2010). Isso dificulta imensamente a construção progressiva de qualquer conhecimento,

Por isso entendemos que o estudo dos gêneros textuais deveria estar muito além de um sentido utilitarista dos objetos da escola, notoriamente do vestibular, uma vez que ela estabelece uma íntima relação com o processo de humanização necessário aos sujeitos. (BARRETO, 2010, p.89).

Por esse motivo, assim como Barreto (2010, p.90), senti-me na obrigação de "explorar o fenômeno, interpretá-lo e, a partir das reflexões, realizar uma interferência no sentido de buscar alternativas para uma prática (...) intuitiva ou sistematicamente" (BARRETO, 2010, p.90), pois, como a autora, faço parte das pessoas que busca melhorar





o desempenho nas atividades que realizo, avaliando, questionando e buscando formas de amenizar os problemas mais iminentes do trabalho com a língua materna, principalmente com o texto.

Por isso, em 2008, quando a Universidade Estadual de Maringá (UEM) resolveu cobrar em sua seleção o enfoque textual, centrado nos gêneros discursivos, senti-me na obrigação de fazer algo para auxiliar a mim e aos alunos, nesse novo desafio.

Foi assim, que no ano de 2009 todos os 140 alunos dos 3°s anos, do período matutino, foram convidados a se inscreverem na oficina de Produção de Textos, desde que tivessem disponibilidade de horários.

Inscreveram-se apenas os interessados em participar da seleção do vestibular da UEM naquele ano. Na época, pouco mais de 15 estudantes, além deles, alguns professores e funcionários da escola interessados em aprender sobre os gêneros textuais.

As aulas aconteciam duas vezes por semana, no laboratório de ciências, único local disponível da escola.

O PROCESSO: relato da prática

As atividades com produção de texto objetivavam, desde o início, auxiliar os alunos a atenderem as novas abordagens textuais que seriam cobradas no concurso vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Por isso, durante o ano, os alunos se concentraram em apresentar as características específicas de cada gênero solicitado, leitura e construção. Incentivados, especialmente, a realizarem reescritas dos textos, a fim de cumprir as exigências propostas para cada gênero², a saber: resumo; resposta argumentativa; resposta interpretativa; fábula; artigo de opinião; reportagem; conto; texto instrucional; relato; carta do leitor; carta de reclamação; notícia.

No início, os textos trabalhados pareciam aos estudantes bastante difíceis, pois eles não estavam habituados a ler, muito menos a refletir e a escrever com frequência. Em vista disso, a grande dificuldade para os alunos, constituiu quase uma barreira, a maioria deles não atentava para os detalhes propostos nos enunciados, e acabavam por interpretar de maneira equivocada os comandos das atividades. Foi preciso "ensiná-los" a ler o que o enunciado propunha e a seguir o comando à risca, explicando que era

-

² Neste artigo, utilizamos gênero e texto como sinônimos.





preciso voltar aos textos, inúmeras vezes, para procurar informações solicitadas ação pouco exercitada por eles até então.

Diante do enunciado a seguir, por exemplo, os alunos, em vez de se aterem à temática "O destino dos resíduos urbanos atualmente", acabavam discorrendo sobre o lixo de forma geral, sem perceberem que o foco era outro:

"A coletânea de textos a seguir aborda a temática **O destino dos resíduos urbanos atualmente** nas cidades. Tendo-a como apoio, redija os gêneros textuais solicitados. (UEM/2010)."

Aos poucos, eles foram adquirindo competência leitora; mas, para isso, foi preciso trabalhar as informações do comando da prova passo a passo. Desde elencar as informações da proposta: [1]A coletânea de textos a seguir [2]aborda a temática [3]O destino dos resíduos urbanos atualmente nas cidades. [4]Tendo-a como apoio, [5]redija os [6]gêneros textuais solicitados (UEM/2010). Que eram discutidas e analisadas a partir de perguntas como: o que significa esse trecho?, qual é a informação trazida por esses trecho?. Perpassando por escritas pontuais para explicar cada informação de forma individual, antes de levar para a discussão no grupo. Até a leitura completa do enunciado acompanhado da explicação e voltas ao texto(comando) para provar o sentido da leitura. Cada descoberta trazia mais confiança aos estudantes, isso permitiu que arriscassem mais durante as interpretações.

Quando esse problema inicial, a leitura, havia sido amenizado, iniciou-se o processo de construção dos gêneros, o que foi relativamente fácil, visto que havia certas regras para cada composição, as regras mais ou menos estáveis de que fala Bakhtin (2003). Essa fórmula construiu nos alunos a assertiva para o estudo dos gêneros. Assim, eles sentiam-se mais seguros para escrever, uma vez que passaram a dominar a estrutura composicional dos gêneros e realizar leituras mais atentas e direcionadas. Contudo, quando os textos começaram a ficar prontos, surgiu uma grande dúvida. Como deixar os textos dos alunos mais críticos e com maior presença de autoria e autonomia? Não bastava apreender e aprender as características de cada gênero e aplicar ao texto. Era preciso ter ideias próprias e expressá-las com singularidade, o que não estava acontecendo com grande parte dos textos.

Foi o momento mais difícil enfrentado pelo grupo, angustiante, era preciso tomar uma decisão sobre o que fazer. Tínhamos a consciência de que a única forma eficaz para melhorar os textos era a partir da reescrita, em grupos, no quadro, individualmente, com





sugestões aos textos dos outros. Esse processo ajudou muito, embora tenha sido trabalhoso, exigido dedicação e concentração de todo o grupo.

Mas os textos precisavam melhorar. Na falta de uma teoria que subsidiasse a prática, buscamos estratégias que auxiliassem os alunos em suas dificuldades. Como eles sempre se mostravam interessados contribuíam com as discussões de maneira entusiasmada, realizavam as atividades e as reescritas com seriedade, começamos a ler os textos em voz alta, para discutirmos em conjunto como melhorá-los. Esse processo foi realizado com muito cuidado para não ridicularizar ou intimidar o aluno, procurando sempre valorizar e mostrar como suas ideias eram interessantes. A partir daí os textos ganharam novas construções, leituras e contribuições trazidas de casa. Mesmo assim, as produções permaneciam restritas às nossas aulas, dentro do laboratório de Biologia.

Devido a problemas enfrentados por alguns alunos o grupo, que já era pequeno (16 alunos, entre eles professores de português), chegou ao final do primeiro ano com cerca de 10 alunos, aqueles que não desistiram. Desses, 7 aprovações no vestibular da UEM, com notas 100^3 ou próximas dela na redação. Esse fato, de certa forma, alavancou o interesse de outros alunos em participar do grupo no ano seguinte.

Em vista disso, decidimos, por insistência da coordenação da escola, inscrever o projeto em um programa do Governo Estadual chamado *Viva a Escola*, que estava entrando no segundo ano de existência e carecia de novos programas de aprendizagem que auxiliassem os jovens a desenvolver suas habilidades cognitivas na escola. Aprovado o projeto, passaríamos a receber verba para a compra de materiais (sulfites, assinatura de jornais, revistas, livros, etc) e seríamos semestralmente avaliados. O grupo passou assim, da informalidade para o reconhecimento. Em 2010 já com o programa aprovado, pelo Governo Estadual do Paraná, tivemos grande trabalho em selecionar os alunos, pois o número de vagas era inferior ao número de inscritos. Praticamente todos os alunos dos 3°s e 2°s anos queriam uma vaga, mas só podíamos disponibilizar 30, em função de não haver espaço físico para abrigar os alunos.

A seleção foi feita por interesse no vestibular e disponibilidade de horários, e a lista de espera obedecia à ordem de chegada. Durante o 1° semestre de 2010 tivemos grande rotatividade. Ao longo do semestre, os alunos que não se comprometeram com as atividades ou que precisaram trabalhar, foram cedendo lugar aos mais interessados.

_

³ A prova de Redação da Universidade Estadual de Maringá tem valor de zero a 120.





Mesmo assim, no início do 2ª semestre tínhamos formado um grupo bastante participativo e assíduo, cerca de 28 alunos, que se aperfeiçoavam mais e mais na leitura e construção de textos.

Devido aos encontros, o grupo tornou-se bastante unido. Em todas as aulas, conversávamos e refletíamos muito sobre as leituras, as produções, as possibilidades textuais, as dúvidas, as angústias que permeavam as vidas e as reescritas, inclusive de textos de outras disciplinas, que vez ou outra figuravam como pauta do dia. Além disso, o grupo participava de atividades extra-escola como apresentações teatrais, espetáculos de dança e feira de profissões.

O discurso escolar tornou-se social

Com essa dinâmica o grupo tornava-se mais curioso e participativo. Assim, em um dos encontros extra-escola surgiu a ideia de fazermos uma espécie de "assessoria" ao grupo de dança do colégio, o qual havia nos convidado a assistir uma apresentação que fariam no teatro Barracão, em Maringá-Pr. Como não haviam preparado nenhuma explanação sobre o grupo de dança, para abrir a apresentação, o coordenador do espetáculo pediu que fizéssemos rapidamente algumas linhas sobre o grupo para apresentá-lo às autoridades presentes. Improvisamos algumas palavras e um dos alunos leu (do grupo de produção de texto), antes do espetáculo dos colegas. A partir daí ficamos encarregados de divulgar as apresentações realizadas pelo Grupo de Dança.

O trabalho ficou tão interessante que os alunos (do grupo de Produção de Texto) convidados a "assessorar" o grupo de dança D'Uni, começaram a acompanhar os dançarinos em eventos em Maringá e região. O resultado foram textos que descreviam o evento ou apresentavam o grupo de dança para a comunidade escolar, traçavam o perfil dos participantes, divulgavam as apresentações, relatavam, criavam notícias, etc.

É evidente que não abandonamos o estudo dos gêneros textuais para o vestibular, mas agora tínhamos um objetivo, que não havíamos planejado. A partir daí o grupo de Produção Textual passou a escrever com mais desenvoltura, levando os alunos a pesquisar para construir textos, realizar pequenas entrevistas e escrever com *finalidade* (Bakhtin, 2003). A maior parte dos textos escritos desde então, salvo os gêneros estritamente escolares (como respostas e resumos), começaram a ser divulgados para a comunidade escolar. Por isso mesmo, os estudantes caprichavam e se dedicavam mais às produções escritas. O que propiciou aos alunos do grupo de Produção Textual, agora





cerca de 25 alunos, assíduos, maior autonomia, criticidade e volição, fatores importantes na aquisição da escrita fluida de qualquer escritor.

As atividades acabaram atraindo mais interesse para o grupo de estudos de Produção Textual e criando um espírito de companheirismo entre os participantes dos dois grupos. Sem perceber, os alunos, que já escreviam sem interesse em notas, avaliações ou obrigações, agora escreviam por prazer. Eles se descobriram escritores e divulgadores de suas próprias atividades na escola, ressignificando a escrita outrora mecânica e instrumental, visando possível aprovação no vestibular, para uma escrita significativa e aplicável em seu próprio meio social. Essa descoberta acarretou a elevação da autoestima dos estudantes e o desejo de continuar escrevendo. Não estávamos mais pensando em vestibular o tempo todo. Ele ainda era importante, mas, mais importante ainda era perceber como conseguiam adequar a suas escritas aos momentos de necessidade que seu grupo social requeria, escrita como prática social, o uso efetivo da comunicação (BRASIL, 1998; BAKHTIN, 2003).

Os alunos que terminaram aquele ano participando do grupo de Produção de Texto aprenderam mais do que conteúdos gramaticais, estruturas e construções próprias de cada gênero, parafrasenado Bakhtin (2003), aprenderam a criar suas réplicas, suas contrapalavras, usar a escrita para manifestar-se socialmente em seu grupo social. Além de melhorarem significativamente suas escritas, tornando-se autônomos, críticos, construíram não só textos, mas sonhos, risos, fizeram parte dos problemas e espetáculos dos seus colegas (e porque não dizer amigos) e de si próprios. O programa de conteúdos traçados para as aulas não fazia a menor diferença, porque o mais importante eram as ações vivenciadas pelos alunos, momentos reais que significavam de forma particular para a vida de cada um.

Os laços dessas construções de vidas ainda permanecem vivos. Muitos alunos mesmo estando na Universidade, sempre aparecem para dizer como sentem saudades das aulas, passeios, escritas, reflexões, reescritas e mais reescritas, que acabaram reescrevendo suas próprias vidas.

Continuamos aprovando no vestibular, mas isso não é mais o foco das nossas aulas/atividades e discussões.

Comentários Finais





A experiência vivenciada ao longo desses quase 10 anos de trabalho foi gratificante e transformadora, principalmente porque o ganho maior aconteceu sem imposições, mas as necessidades e as oportunidades proporcionadas pelos professores, em comunhão com os alunos que propiciaram a descoberta de um interesse comum de aprendizagem, mesmo não tendo sido prevista ou objetivada, acabamos descobrindo um viés de aprendizagem, sem as já cristalizadas fórmulas, baseadas em notas e recompensas, apenas na satisfação de ver o texto exposto ou lido por outras pessoas que não os professores.

Hoje o projeto existe de forma mais tímida, pois, o professor de dança não está mais no colégio, mudou-se de cidade, por isso, os passeios tornaram-se mais escassos e as aulas menos dinâmicas. Contudo os alunos ainda escrevem para fora dos muros da escola. O que ficou de mais importante, a escrita social, permanece, perpassando pelos vários grupos de alunos que frequentam as aulas de Produção Textual.

Ressaltamos, principalmente, que a finalidade mencionada por Bakhtin, foi alcançada. Esse grupo cumpriu com o papel social, os alunos constituíram-se autores de seus próprios discursos, sobretudo, agindo em seu meio social, transformando-o através de suas ações, fugindo do estereótipo de alienação que lhes foi atribuído pela própria escola. Cremos que este seja um caminho para "formar uma capacidade linguística plural nos nossos alunos, pela qual poderão, inclusive, de quebra, dominar qualquer regra gramatical, qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária." (ALMEIDA, 2002, p.25).

Referências bibliográficas

ALMEIDA, In: GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. 4. edição. São Paulo: Ática, 2002.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cad. Pesqui*. [online]. 1991, n.77, pp. 53-62. ISSN 0100-1574.

BAKHTIN/VOLOCHINOV. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.

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

BARRETO, Maria Iraídes da Silva. **Um sarau literário no seminário baiano: formação e desenvolvimento de leitores** (dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Maringá, 2010.





BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000.

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

______, J. W. **Leitura**: uma oferta de contrapalavras. Educar, Curitiba, n. 20, p. 77-85. 2002. Editora UFPR. http://www.scielo.br/pdf/er/n20/n20a08.pdf acesso em 01/08/2018.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

UEM/Vestibular de Inverno/2010 http://www.cvu.uem.br/2010-I/uemI2010 p2g1. pdf

VYGOTSKY, L.S. A função social da mente, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Anexo

Apresentamos a seguir um dos que faz parte da primeira formação do grupo de Produção de Texto, com a parceria do Grupo de Dança. Foi uma construção realizada coletivamente, os alunos gostaram muito desse texto, possivelmente porque precisaram realizar pequenas entrevistas e unir dados de diversas fontes para a versão final. Além disso, também relata momentos importantes para o grupo. Ademais, foi publicado no portal *dia a dia educação*, pertencente ao Governo Estadual, *site* usado para divulgar trabalhos de professores e alunos da Rede Pública de Ensino, no estado do Paraná.

Projeto ganha destaque com participação em eventos culturais

O *Grupo de Dança Contemporânea*, **D'UNI**, do Colégio Estadual Sílvio Magalhães Barros, foi convidado para fazer a abertura do 11° Festival Folclórico de Maringá no dia 25 de outubro, no Teatro Barração. O festival contou com a presença da chefe do NRE/Mgá, Vera Lúcia Baroni. Os alunos apresentaram um fragmento do espetáculo intitulado "*Para lavar os olhos*", que também foi apresentado no dia seguinte, no CESUMAR (Centro Universitário de Maringá) em comemoração ao dia dos professores e funcionalismo público. Estavam presentes, na ocasião, o vice governador eleito, Flávio Arns, o prefeito Sílvio Barros, a secretária municipal da educação, Márcia Socrepa e o reitor do CESUMAR, Wilson Matos, além dos professores e funcionários públicos municipais, os quais aplaudiram com grande satisfação o espetáculo.

O grupo que existe desde 2008, foi idealizado pelo professor Éder Fernando Nascimento, com apoio das diretoras Neusa Tomazini Reis e Marli Kamei; bem como, de toda a equipe pedagógica e professores do Colégio Sílvio Magalhães Barros.





Atualmente conta com a participação de 30 integrantes, formados exclusivamente por alunos da escola. O grupo objetiva o desenvolvimento humano, o equilíbrio e autoconfiança, além de levar alegria, inspiração e reflexão através da dança contemporânea, à toda comunidade escolar. Dessa forma, investe na manutenção dos sonhos, através do autoconhecimento e do desenvolver da autonomia dos estudantes, a fim de possibilitar a reflexão para a busca de objetivos conscientes na vida adulta.

D'UNI conta ainda com o apoio dos alunos que integram a turma de Produção Textual, do projeto Viva a Escola, *Ressignificação da leitura e da escrita*, coordenado pela professora Adélia A. P. S. Rodrigues, que assessora as apresentações dos dançarinos, divulgando o trabalho realizado pelos estudantes, através de pequenos textos e registrando, a partir de fotos, seus melhores momentos durante o espetáculo.

Participaram da produção desse texto: Angélica Biassi, Angélica Nogaroto, Bruna Alves, Bruna Ribeiro, Gustavo Amaral, Iago Scandinari, Jaqueline Fernandes, Jhonatan Mariano e Uly Cristina de Lima. Alunos do Ensino Médio do Colégio Silvio M. Barros – Maringá-Pr. Outubro de 2010.





NOÇÕES DE SEGMENTAÇÃO DA ESCRITA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Adriana Alexandra Ferreira (UNIOESTE)

Sanimar Busse (Orientadora – UNIOESTE)

Palavras iniciais

O presente trabalho é um recorte da pesquisa, em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto* Sensu Mestrado e Doutorado em Letras da Unioeste – *Campus* de Cascavel. Trata-se de um estudo sobre os processos fonológicos em produções escritas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, relacionando-os à sua natureza, se fonético-fonológicos ou ortográfica, com intuito de propor posteriormente atividades reflexivas, que auxiliem no trabalho do professor em sala de aula e ajudem a sanar as dúvidas que o aluno tem sobre a língua escrita.

As grafias não convencionais ou "erros", como nomeia a perspectiva normativa, que toma por base os princípios propostos pela gramática tradicional para o ensino de Língua Portuguesa, sempre foram motivo de preocupação para a escola e para os professores que atuam nessa disciplina, que se veem diante de um impasse quando se deparam com grafias de natureza distintas, com as quais muitas vezes não estão familiarizados. A não identificação e reconhecimento da natureza dos erros de ortografia faz com que os educadores não consigam propor estratégias mais eficientes para orientar o aluno na construção de conhecimentos sobre a escrita.

Pesquisas¹ que investigam a natureza dos erros de ortografia têm mostrado que alunos ingressantes do Ensino Fundamental II e até mesmo em séries finais do Ensino Médio apresentam dúvidas de escrita, que revelam um desconhecimento ou conhecimento parcial das relações existentes entre o sistema fonológico e ortográfico da língua e suas representações.

A compreensão do processo de aquisição da escrita, a inserção e a articulação de um trabalho sistematizado do registro do código escrito, que considera a variação linguística em sala de aula, no ensino de Língua Portuguesa, têm sido objeto de estudo

¹ Cunha; Miranda (2004; 2009; 2010); Tenani; Paranhos (2011); Busse (2013; 2015); Brandão (2015) Miranda (2017), etc.





de pesquisas que buscam além da compreensão dos estágios que constituem esse aprendizado, propor possíveis intervenções que poderão ser desenvolvidas pelo professor a fim de auxiliar o aluno na consolidação do conhecimento da língua escrita. Nessa perspectiva, o ensino não se restringe apenas à exposição e aplicação das normas convencionadas pela ortografia, mas promove a reflexão sobre o funcionamento da língua.

A presente pesquisa situa-se no campo dos estudos da diversidade e da variação linguística, apoiando-se nas teorias da Sociolinguística Educacional, da Linguística Aplicada, da Fonética, da Fonologia e da Morfologia. A partir de produções de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, classificamos e analisamos os registros de hipo e hipersegmetação tomando como base a proposta de Cunha e Miranda (2004; 2009; 2010), para posteriormente propor atividades de cunho reflexivo sobre a segmentação de palavras.

Os textos que compõem parte do *corpus* da pesquisa são resultado de uma proposta de produção autobiográfica, realizada no início do ano letivo de 2017, que contou com participação de 79 alunos, distribuídos em três turmas de 9º anos, A, B e C, de uma instituição pública da rede de ensino, situada na região Sul de Cascavel – PR. A proposta tinha por objetivo conhecer os alunos e promover a escrita espontânea.

A análise dos dados possibilitou além da reflexão sobre as hipóteses que os alunos elaboram sobre a escrita, a criação de uma unidade didática, composta de atividades que buscam refletir sobre o funcionamento da língua escrita, observando a relação entre fala e escrita. Algumas estruturas, como por exemplo, os artigos, podem se apresentar complexas para o aluno no momento de segmentar as palavras se ele tomar como base a fala. Considerando isso, as atividades foram propostas com objetivo de compreender a função dos espaços em branco no texto e reconhecer classes de palavras como os artigos e pronomes.

Hipossegmentação e Hipersegmentação

O português escrito apresenta convenções que regulam seu funcionamento e resultam da própria história da formação da língua. Essas convenções revelam aspectos que precisam ser apresentados aos aprendizes desde os primeiros contatos com a escrita. A segmentação das palavras é parte desse sistema convencional, e tem por finalidade delimitar fronteiras entre as palavras de forma a facilitar a leitura, orientando assim, o





leitor no percurso da escrita.

Todavia, essa inserção de espaços, não é um processo simples para o aprendiz no início da alfabetização. Se considerarmos que ele está amparado na percepção fonológica de palavra, isso levará à hipótese de que que a fronteira de palavras está circunscrita à fala. Quando separamos os artigos dos substantivos, por exemplo, estamos nos baseando em um critério morfológico da língua, que prevê a separação de acordo com a classificação da palavra. Porém, se pensarmos em um critério fonológico, não há fatores que sinalizam a separação, pois na fala, esses mesmos elementos constituem-se como uma palavra fonológica /a'menina/.

Busse (2013) salienta que "na aprendizagem da linguagem escrita o aluno percorre, muitas vezes, um caminho conflituoso e complexo, considerando a sua comunidade de fala e o próprio objeto de conhecimento – a escrita" (BUSSE, 2013, p.193). Uma questão que se apresenta conflituosa para o aluno nesse percurso é o ato de segmentar as palavras, ou seja, como estabelecer os limites existentes entre uma e outra, quando escrever junto ou separado?

Um dos problemas a serem superados no processo de alfabetização é assimilação da correspondência entre unidades gráficas e unidades orais. Os conflitos relacionados à delimitação dessas unidades, referem-se à complexidade de critérios que podem ser utilizados, seja o critério fonológico, morfológico, semântico ou casos justificados apenas pela convenção, que determina a presença ou ausência de algum recurso, como por exemplo, o uso do hífen.

Para o aluno, o processo de segmentação pode ser muito confuso, considerando que ele partirá da fala para realizar tal ação, o que pode ocasionar dúvidas, devido ao seu caráter contínuo, conforme descreve Kato (2002). Para a autora a fala pode ser explicada como uma cadeia de sinais acústicos, o que não permite uma percepção da noção de segmentação. Nesse caso, o ouvinte é responsável por reestruturar essa cadeia sonora em unidades que tenham sentido.

Cabe ao professor estimular a reflexão do aluno sobre a noção de vocábulo, sua extensão e trabalhar os componentes estruturais que o caracterizam, como por exemplo, a constituição da sílaba. Para Brandão (2015), a segmentação é definida como "a capacidade de se grafar as palavras no contínuo escrito delimitando-as por meio de um espaço em branco ou de um hífen, conforme o estabelecido pelas convenções ortográficas da língua" (BRANDÃO, 2015, p.11).





Logo, a segmentação não-convencional como o próprio nome sugere estará relacionado então à violação dessas convenções estabelecidas pela ortografia. Destacam-se nesse processo dois fenômenos que são comuns durante o processo de aquisição da escrita, a hipossegmentação e hipersegmentação. A primeira, caracterizada pela falta de colocação do espaço em estruturas compostas por duas ou mais palavras, como por exemplo, (aminha para a minha), (eutive para eu tive), (pelomenos para pelo menos). A segunda, pela inserção de espaços em palavras que deveriam ser grafadas juntas, como (qual quer para qualquer), (des de para desde), (agente² para a gente). Para Brandão (2015),

Quando não se consegue isolar as unidades vocabulares e grafá-las fazendo a demarcação adequada da fronteira vocabular, surgem as dificuldades de segmentação. A falta de habilidade para delimitar as palavras no contínuo escrito não é um problema novo e não se restringe apenas a aprendizes em fase inicial de alfabetização (BRANDÃO, 2015, p.12).

Dados analisados por Tenani e Paranhos (2011) mostram que essas ocorrências estão presentes ainda em produções textuais do 6º ano do Ensino Fundamental, e "são motivadas, frequentemente, por uma dificuldade em grafar categorias gramaticais expressas por monossílabos não-acentuados, como por exemplo, preposições "em, de, com e pronomes me, lhe, lo" (TENANI; PARANHOS, 2011, p.496). Na sequência, apresentamos a análise inicial dos dados que subsidiaram a proposição das atividades voltadas para a segmentação de palavras.

Análise dos dados

Conforme mencionado anteriormente, as grafias não convencionais foram analisadas com base na classificação de Cunha e Miranda (2009), que estabeleceram a partir dos grupos palavra gramatical e palavra fonológica subcategorizações que resultaram em quatro possíveis combinações para esses registros, que são: a) palavra gramatical + palavra fonológica; b) palavra fonológica + palavra gramatical; c) palavra gramatical + palavra gramatical; d) palavra fonológica + palavra fonológica (CUNHA;

_

² A palavra utilizada para exemplificar o fenômeno foi retirada do *corpus*, no qual grafia desse termo se refere a locução pronominal semanticamente equivalente ao pronome nós.





MIRANDA, 2009, p.132).

De acordo com Cunha e Miranda (2009), Tenani e Paranhos (2011), Brandão (2015), a hipossegmentação é o fenômeno mais representativo das segmentações não convencionais e quase sempre decorrem da junção entre uma palavra gramatical e uma palavra fonológica, como por exemplo, (osgatos para os gatos). No *corpus* analisado o fenômeno da hipossegmentação também se apresentou de maneira mais expressiva em relação à hipersegmentação que foi grafada em apenas três palavras.

Com base nas subcategorizações proposta por Cunha e Miranda (2009), apresentamos no quadro abaixo os dados do *corpus* de acordo com as quatro possíveis combinações.

Quadro 1 – Combinações propostas para o fenômeno da Hipossegmentação

Hipossegmentação	Grafia do aluno	Escrita ortográfica
Palavra gramatical + palavra fonológica	Aminha	A minha
	Eutive	Eu tive
	Simolhava	Me molhava
	Enquando	Em quando
	Devolta	De volta
	Agente	A gente
	Melembro	Me lembro
	Apena	A pena
	Semudei	Me mudei
	Denovo	De novo
	Apartir	A partir
Palavra fonológica + palavra gramatical	Estragalo	Estragá-lo
Palavra gramatical + palavra gramatical	Doque	Do que
	Uque	O que
	Oque	O que
Palavra fonológica + palavra fonológica	Sem ocorrências	

Fonte: elaborado pelas autoras (2017).

Quadro 2 – Combinações propostas para o fenômeno da Hipersegmentação

Hipersegmentação	Grafia do aluno	Escrita ortográfica
Palavra gramatical + palavra fonológica	Na quela	Naquela
	De pois	Depois
	De mais	Demais
Palavra fonológica + palavra gramatical	Sem ocorrências	
Palavra gramatical + palavra gramatical	Qual quer	Qualquer
Palavra fonológica + palavra fonológica	Sem ocorrências	

Fonte: elaborado pelas autoras (2017).





Sobre as sequências hipossegmentadas pode-se afirmar que há um predomínio de combinação de palavras gramaticais + palavras fonológicas. Brandão (2015) ressalta que nesses casos o aluno não reconhece a classe gramatical dos artigos ou preposições como palavra, que associado à fala não permite que o aluno estabeleça o início ou término do vocábulo devido à falta de acento primário dessas palavras.

Outro aspecto interessante a ser enfatizado é o registro da elevação da vogal nas construções (simolhava – se molhava) e (uque – o que). Essas grafias nos permitem observar maior influência da fala como parâmetro para a escrita, pois há uma junção de dois fenômenos característicos da modalidade falada em apenas uma estrutura hipossegmentada.

Cunha e Miranda (2009), em investigação dos dados referentes à hipersegmentação, observam que a maioria das ocorrências segue um padrão que isola à primeira sílaba da palavra quando ela representa uma palavra gramatical, o que demonstra o reconhecimento dessa estrutura por parte do aluno.

No *corpus*, essa representação está nas grafias de (De pois – depois), (Na quela – naquela), (De mais – demais) e (Qual quer – qualquer), nas quais o isolamento à esquerda é representado por uma palavra que tem valor gramatical, ou seja, as inserções dos espaços dão origem a preposição (de), a forma pronominal (na) e ainda o pronome relativo (qual). Isso evidencia que o aluno não separa as palavras aleatoriamente, há um reconhecimento por parte dele sobre o valor atribuído a essas estruturas na língua.

A ocorrência de sequências hipersegmentadas podem estar relacionadas segundo as autoras "à hipótese da quantidade mínima de caracteres, segundo a qual é necessário que se tenha um mínimo de letras para que algo possa ser lido" (CUNHA; MIRANDA, 2009, p.140).

Na grafia da preposição (Des de – desde), classificada por Brandão (2015) como uma estrutura atípica, nota-se que ao inserir o espaço, o elemento que está à direita corresponderá a uma palavra gramatical, equivalente à preposição (de) e o elemento da esquerda torna-se uma sílaba. Para a autora, a motivação dessa separação está relacionada ao "reconhecimento da palavra gramatical "de" e a tonicidade da sílaba "des" que dá mais evidência à sílaba postônica "de" (BRANDÃO, 2015, p.94).

A partir da análise preliminar dos dados foi possível observar que, os registros de hipossegmentação são mais recorrentes do que a hipersegmentação. Em relação às





combinações propostas por Cunha e Miranda (2009), notou-se dados mais numerosos na junção de palavras gramaticais e palavras fonológicas. Em ambos os fenômenos se confirma a tendência destacada pelas autoras sobre a não violação da constituição da sílaba. A reflexão proposta aqui serviu como base para a produção de uma Unidade Didática que poderá ser trabalhada com turmas do Ensino Fundamental II.

Noções de segmentação: uma proposta de trabalho

A unidade didática teve por finalidade trabalhar com questões ortográficas, análise linguística, leitura e produção escrita com alunos do Ensino Fundamental. A partir do diagnóstico inicial das dificuldades de escrita, desenvolvemos atividades de cunho reflexivo, que buscam solucionar ou diminuir as dúvidas em relação ao registro do código escrito.

A seguir apresentamos algumas das atividades que foram elaboradas com intuito de promover a ampliação vocabular e principalmente conduzir o aluno a compreensão e sistematização de aspectos ortográficos da língua portuguesa. O objetivo aqui é estimular a reflexão sobre a noção de vocábulo e reconhecer os artigos como classe de palavras que possuem funções específicas. Para tal, utilizou-se textos pertencentes ao gênero poema e anúncio publicitário.

Quadro 3 – Modelos de atividades de segmentação

Atividade 1 Leitura do poema: Tecendo a manhã (João Cabral de Melo Neto) Disponível em: http://www.jornaldepoesia.jor.br/joao02. httml	Observe as estruturas destacadas abaixo: <u>Um</u> galo - <u>Uma</u> manhã - <u>Uma</u> teia - <u>Um</u> tecido - <u>Os</u> fios Essas estruturas podem ser consideradas palavras? Por quê? Se mudássemos as estruturas para: <u>O</u> galo - <u>A</u> manhã - <u>A</u> teia - <u>O</u> tecido - <u>O</u> fio, haveria alteração de sentido naquilo que se quer dizer? Explique com suas palavras a função dessas estruturas:
Atividade 2 Anúncio publicitário Disponível em: Anexo_n17_Textos_publicitariosslo	Vamos substituir o artigo e ver o que acontece com o sentido do anúncio publicitário:



V Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários 13, 14 e 15 de junho de 2018 Programa de Pós-Graduação em Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras ANAIS ELETRÔNICOS - ISSN 2177-6350



gan_Benetton.pdf http://portaldodog.com.br/cachorros/hum or/banho-e-tosa/ http://amicaodoembu.blogspot.com/2012/ 04/porque-nao-podemos-jogar-lixo-nas- ruas.html http://www.adiron.com.br/blog/?p=88 http://blog.negraeestilosa.com.br/2016/10 /nova-linha-cuide-se-bem-do- oboticario.html	"Só o amor faz melhor ao coração" "Banho e tosa. Aqui o seu cão sai um gato!" "O lixo que você joga na rua acaba sempre voltando para dentro de sua casa" "O lixo é seu. Faça uma coleta seletiva: condição para um mundo melhor" "Delicioso mesmo é descobrir que a beleza é uma atitude"
Atividade 3 Campo lexical e semântico Disponível em: https://aventuras_escolares134.blogs.sapo.nt/859.html https://www.estudopratico.com.br/campos-lexicais-e-semanticos/	Observe atentamente a imagem abaixo: O que há em comum em todas essas palavras? Existe uma relação entre elas? Você já ouviu falar em léxico ou campo lexical? Leia as explicações abaixo e depois, responda às atividades propostas! Agora, vamos pesquisar palavras que tenham a mesma escrita, observando os seguintes campos lexicais: Profissão/Natureza/Sentimentos
Atividade 4 Emprego dos artigos Disponível em: https://slideplayer.com.br/slide http://www.frasesmais.com/a-saudade-e- a-memoria-do-coracao.aspx https://www.frasesdobem.com.br/frase/73 4 https://br.pinterest.com/pin/57062021525 8035826/?lp=true https://br.pinterest.com/pin/29653395669 5374915/?lp=true http://www.frasesmais.com/o-amor- elimina-a-distancia-e-permite-que.aspx http://www.hierophant.com.br/arcano/pos ts/view/10208885163798257/4611	Observe as imagens abaixo e depois, responda às atividades propostas: "Cada instante que passa é uma de vida que nunca mais torna a cair" "A saudade é a memória do coração" "A amizade é a perfeição do amor" "Não existe um caminho para a felicidade. A felicidade é o caminho" "A alegria não está nas coisas, está dentro de nós" "Espalhe o bem e a alegria vem" "O amor elimina a distância e permite que os corações se unam" "Uma fotografia é um instante de vida capturado para a eternidade"
Atividade 5 Segmentação de palavras Disponível em:	 a) Destaque os artigos de cada uma das frases acima. b) Explique por que eles foram empregados. Qual o efeito de sentido em cada uma das frases? Poema: Tomara Para completar a parte que falta do





http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/tomara

Essa atividade é uma adaptação da proposta pedagógica de Maria Hellen Brandão, realizada na Dissertação intitulada "Uma abordagem fonológica da segmentação escrita de alunos do Fundamental II", defendida no ano de 2015 (Universidade Federal de Uberlândia).

poema abaixo, intitulado "Tomara" de "Vinicius de Moraes", você precisará ordenar os versos que estão embaralhados na primeira estrofe e separar as palavras de acordo com a escrita tradicional. Utilize a segunda coluna do quadro para reescrever o poema. Siga as dicas e descubra a mensagem que o poeta nos deixa:

Equeaausêncianãodápaz Queasaudadenãocompensa Teceamesmaantigatrama Eoverdadeiroamordequemseama Quenãosedesfaz Queatristezateconvença

E a coisa mais divina Que há no mundo É viver cada segundo Como nunca mais...

Vinicius de Moraes

Dicas:

- ♣ No primeiro verso do poema há uma palavra escrita com "C":
- No segundo verso há duas palavras que tem a letra "S", uma no início e outra no final;
- ♣ O terceiro e quarto verso da primeira estrofe são iniciados pela letra "E", mas atente-se, o terceiro termina com a palavra "paz" e o quarto com a palavra "ama";
- ♣ No quinto verso aparece uma palavra já vista em outros textos trabalhados "tece";
- ♣ O último verso da primeira estrofe existe uma palavra que termina com a letra "Z";

Fonte: elaborado pelas autoras (2017).

Considerações finais

Neste trabalho, apresentou-se uma análise preliminar da ocorrência dos registros





de Hipossegmentação e Hipersegmentação nas produções escritas de alunos do 9° ano do Ensino Fundamental II. As reflexões propostas aqui visam contribuir para com o conhecimento de professores que já atuam no ensino de Língua Portuguesa, aqueles que estão em processo de formação para tal e demais pesquisadores, que investigam a temática aqui refletida.

As discussões sobre os "erros" de ortografia em fase de aquisição da escrita têm sido a preocupação de muitos pesquisadores e professores da área. Esse tipo de pesquisa vem ganhando espaço significativo no âmbito acadêmico, considerando os índices de educação que têm se mostrado baixos.

Na descrição dos dados percebe-se que os registros de fenômenos como os propostos para a análise aqui realizada, não se limitam à fase de aquisição da escrita, pelo contrário, algumas dessas dúvidas se estendem até a fase final da Educação Básica.

Os registros aqui analisados são de natureza fonético-fonológico, comuns ao processo de alfabetização, quando o aluno tem a fala como orientação para a escrita. Reitera-se, porém, a necessidade de o professor ter conhecimento desses fenômenos, assim, compreenderá que a escrita do aluno está fundamentada nas possibilidades que o próprio sistema de escrita oferece.

A segmentação não convencional pode estar relacionada à fala, mas ultrapassa o nível fonético-fonológico quando pensamos na compreensão dos limites da palavra, do que o aluno concebe/entende como palavra. As experiências de leitura e contato com a escrita auxiliam o aluno a revisar as hipóteses que possui sobre a escrita. No trabalho mais sistemático com os registros, o professor precisa reconhecer os erros e hipóteses que levaram os alunos a essas grafias para propor atividades que o auxiliem a superar os equívocos.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, M. H. **Uma abordagem fonológica da segmentação na escrita de alunos do Ensino Fundamental II**. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras- Profletras). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

BISOL, L. Mattoso Câmara Jr e a palavra prosódica. **Delta**, São Paulo, v. 20, p. 59-70.





BUSSE, S. Língua portuguesa, diversidade e ensino: uma análise de contextos multilíngues. In: IV SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 4, 2013. Goiânia. **Anais**... Goiás: Universidade Federal de Goiás, 2013, p. 191-197.





NARRATIVA-BIOGRÁFICA E DIÁRIO COMO METODOLOGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO CONTÍNUO DE FORMADORA DE PROFESSORES

Aparecida de Fatima Peres (UEM)

A perspectiva narrativa-biográfica sobre o desenvolvimento profissional do magistério, conforme Kelchtermans e Ballet (2002, p. 106), dá um lugar central às experiências de carreira dos professores e, em particular, ao significado que essas experiências têm para o professor. Esse significado pode ser reconstruído pela análise interpretativa das narrativas que os professores constroem para dar sentido às suas experiências. Nessa análise, o caráter narrativo dos dados se mantém e permite compreender conexões significativas que envolvem, inclusive, sentimentos. Isto porque, ao manifestar suas percepções sobre seu contexto de ação, os professores desenvolvem, a partir de suas experiências, um quadro interpretativo pessoal, como uma lente pela qual eles enxergam sua situação e dão sentido ao seu agir nela.

Ainda segundo Kelchtermans e Ballet (2002, p. 107), nesse quadro, dois domínios importantes e interligados podem ser identificados. Primeiro estariam as concepções do professor sobre si como professor: *o eu-profissional*. Depois estaria *a teoria educacional subjetiva*: o sistema pessoal de conhecimento e as crenças sobre o ensino. Essa teoria educacional subjetiva envolve o conhecimento prático do professor, e esse conhecimento lhe auxiliaria a pensar, entender e lidar com uma situação específica do trabalho – as razões pelas quais ele pensa que as circunstâncias devam ser desta ou daquela forma. O confronto entre o *eu-profissional* e a *teoria educacional subjetiva* pode levar a tensões, dúvidas e revisões reflexivas do quadro interpretativo desenvolvido pelo professor por meio da escrita.

Os estudos de Catani et at. (1997) permitem afirmar que a escrita contribui para uma compreensão mais profunda das relações que os sujeitos mantêm com o conhecimento e com os significados que eles experimentam em seu trabalho.

A escrita supõe um processo de expressão e de objetivação do pensamento que explica sua atitude de reforçar ou constituir a consciência de si daquele que escreve. Escrever sobre si é autorevelar-se, é recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite atingir um grau de elaboração lógica e de reflexibilidade, de forma mais acabada do que na expressão oral.





(CATANI et al., 1997, p. 41)

Conforme Zabalza (2004), quando os professores escrevem sobre sua prática, eles não apenas aprendem, mas também constroem e reconstroem seus saberes. Com destaque para a escrita de diários, o autor afirma que essa prática possibilita enfatizar as análises dos fatos ocorridos pela integração das referenciações feitas por quem escreve, bem como pela expressão de quem escreve.

Em relação ao impacto dos diários na formação docente, Zabalza (2004) aponta o acesso ao mundo pessoal, o desenvolvimento profissional, a explicitação dos próprios dilemas, além da avaliação e do reajuste de processos que envolvem o magistério. O autor enfatiza que são nas "experiências pesadas que o diário cumpre um papel importante como elemento de expressão de vivências e emoções" (ZABALZA, 2004, p. 18). Consequentemente, escrever sobre si mesmo, consoante o autor, possibilita racionalizar os sentimentos, tornando uma natureza emocional em uma natureza cognitiva. Além disso, a prática da escrita propicia aos professores se transformarem em investigadores de si.

Para o autor, embora isso pareça uma questão simples, não há consenso sobre o que sejam diários. Por essa razão, o autor conclui que "a definição é voluntariamente aberta para conter os diversos tipos de diários, tanto pelo conteúdo que recolhem as anotações como pela forma como se realiza o processo de coleta, redação e análise da informação" (ZABALZA, 2004, p. 13). Por conseguinte, não obstante a terminologia, mesmo que não produzidos diariamente, ainda que sua periodicidade seja menor, eles cumprem perfeitamente sua função. Importa, no entanto, "que não seja uma atividade intermitente, feita apenas de vez em quando" (ZABALZA, 2004, p. 14).

Os dados discutidos neste ensaio são crenças de uma professora de uma universidade pública localizada no Paraná. Sua área de atuação é a Língua Portuguesa – nos âmbitos teórico e prático. Essas crenças são anotações registradas informalmente por ela, aos moldes da narrativa-biográfica, por meio do gênero diário, quando ela avalia tanto relatórios reflexivos de professores em formação inicial, quanto situações em que eles atuam em estágio supervisionado de regência.

A discussão dos excertos do diário da professora-sujeito fundamenta-se nos discursos práticos propostos Zeichner e Liston (1985): discurso factual, discurso prudencial, discurso justificativo e o discurso crítico.





O discurso factual pode ser entendido como o discurso de um fato real ou potencial, podendo orientar para a descrição do que é, do que foi ou do que será. Conforme os autores, é possível distinguir quatro tipos de discurso factual: (1) o discurso descritivo, que se refere ao que é verificável na experiência ou na observação; (2) o discurso informacional, que está relacionado à identificação de informações pertinentes ao contexto, mas não passíveis de verificação específica em análise; (3) o discurso hermenêutico, que se concentra nos significados atribuídos por qualquer sujeito envolvido no contexto; (4) o discurso explicativo/hipotético, que concerne às tentativas de identificar as relações dos porquês que ocorrem no contexto educacional.

O discurso prudencial envolve sugestões sobre o que pode ser feito ou avaliações sobre o que foi feito. Envolve, portanto, sugestões e/ou conselhos quanto a ações realizadas com valoração da qualidade dessas ações – valoração que envolve os motivos das ações dos sujeitos, como objetivos, propósitos e desejos. Por conseguinte, o discurso prudencial reveste-se de uma repercussão ética, uma vez que as ações dos sujeitos afetam outras pessoas, ainda que não envolvam princípios morais generalizáveis. Além disso, os autores observam que o discurso prudencial é subdividido em quatro categorias: (1) instrução, quando os sujeitos identificam um problema particular e propõem solução para tal; (2) conselhos/opinião, quando os sujeitos identificam duas ou mais soluções alternativas a um problema de instrução, apontando soluções para isso; (3) avaliação, quando os sujeitos apresentam juízo de valor a uma ação ou a um fator relacionado à ação; (4) apoio, quando os participantes são empáticos ou encorajam emotivamente uma ação (passada, presente ou futura).

O discurso justificativo foca nas razões empregadas que se respondem com questões como por que se fez isso em vez daquilo. Portanto diz respeito à identificação de diferentes tipos de razões e diferentes raciocínios subjacentes a ações, bem como aos fatores a elas relacionados. Esse discurso considera principalmente as razões, os porquês em particular. Segundo os autores, o discurso justificativo é dividido em três categorias, a partir dos tipos de racionalidade apresentados como motivo para a ação: (1) racionalidade pragmática, que define critérios para o que é efetivo ou eficiente em uma dada situação; (2) razão intrínseca, que justifica uma ação a partir de reivindicações de conhecimentos e de valores universais; (3) razão extrínseca, que se refere a critérios externos a uma situação ou a uma ação – tais critérios incluem, por exemplo, questões concernentes à utilidade potencial para a sociedade.





Por fim, o *discurso crítico* examina e avalia a adequação das razões apresentadas para a justificação das ações pedagógicas, ou avalia suposições e valores introduzidos na forma e no conteúdo do currículo e das práticas instrucionais (pragmáticas, intrínsecas, extrínsecas).

Para este texto, foram selecionados aleatoriamente três excertos dos diários da professora-sujeito. Cada excerto (E) apresentado na discussão está numerado para facilitar a referência. Os nomes citados são todos fictícios por questões éticas.

No curso da discussão, serão apresentados excertos dos diários versando sobre a inquietação da professora quanto aos critérios dos estagiários para avaliar a atuação profissional de professores; a postura dos estagiários nas sessões reflexivas; 4) a inquietação da professora quanto à percepção dos sujeitos do contexto de formação inicial frente às diferentes perspectivas teóricas apresentadas nesse contexto.

E1: Em seu relatório, Pandora apontou muitos pontos negativos na aula de que participara no Estágio II. Mas hoje, quando eu assisti à aula dela, eu percebi que ela apresentou os mesmos problemas que atribuíra à professora regente no ano passado, tanto em relação ao conteúdo (porque ficou evidente que ela não sabia o conteúdo), quanto em relação a conseguir a adesão da classe. Então eu me pergunto: A partir de que critérios, de que pontos de vista, os estagiários, não apenas Pandora, avaliam a ação docente como boa ou não, se eles têm os mesmo problemas que apontam no professor regente?

El pode ser caracterizado como discurso *factual hermenêutico*. *Factual* porque relata o que a formadora encontrou nos dados do relatório de Pandora e o que viu na aula ministrada por essa estagiária; *hermenêutico* porque foca nos significados atribuídos por Pandora à aula da professora, bem como aos significados que a própria formadora atribui à aula da estagiária. El também apresenta matizes do discurso *prudencial avaliativo*, pois a professora formadora faz um juízo sobre a ação da estagiária, tanto no que esta apresenta em seu relatório, quanto à aula que ela ministrou. Esse juízo se estende a outros estagiários, porque a formadora observa que não é apenas Pandora que aponta problemas nas aulas dos professores, mas não atenta para o fato de que tem os mesmos problemas.

Ao se perguntar sobre os critérios e pontos de vista que fundamentam as avaliações dos estagiários em relação ao trabalho dos professores já atuantes, observa-se que a professora formadora apresenta suas reflexões sobre as atitudes de seus alunos e





que isso importa para ela no desenvolvimento do seu trabalho. A resposta para sua indagação talvez permitisse tomadas de decisão quanto a futuras instruções para os estagiários sob sua responsabilidade em outros momentos. Isso permite afirmar que essa forma de reflexão pela escrita apresenta pistas sobre as maneiras como se desenvolve o processo de formação continuada de formadores de professores. Esse modo de reflexão também aponta possíveis caminhos a serem tomados na formação inicial que propiciem o desenvolvimento docente.

E2: Quando a Hera disse que participaria da sessão reflexiva para garantir sua nota, eu precisei fazer algumas ponderações com a turma, porque não é só ela que tem essa visão distorcida da sessão reflexiva. Eu não consigo entender como pode o interesse dos estagiários se limitar a garantir uma nota nessa situação. Será que eles não percebem que as sessões reflexivas é o espaço que eles têm para participar da avaliação no seu processo formativo? Se eles querem garantir a nota, só a nota, esse método de avaliação, que é a sessão reflexiva, não tem qualquer função pedagógica para eles. Isso me deixa muito preocupada.

No E2, constata-se o discurso *factual descritivo*, *hermenêutico* e *explicativo*, uma vez que a professora relata uma situação preocupante para ela, pelo fato de os estagiários estarem participando das sessões reflexivas apenas pela nota. Vale destacar que o posicionamento da estagiária Hera mudou os rumos da sessão reflexiva, uma vez que a professora formadora decidiu "fazer algumas ponderações" sobre a questão da nota na participação dessa avaliação. Vale observar também que o comentário de Hera impactou muito as emoções da formadora, porque ela, além de fazer as ponderações, também registrou o fato em seus escritos. Isso demonstra um comportamento reflexivo da formadora tanto "na ação" quanto "na reflexão sobre a ação" (SCHÖN, 1995). É possível inferir que esse incômodo da professora quanto à participação dos estagiários nas sessões reflexivas apenas pela nota pode estar relacionado à sua concepção sobre esse momento de avaliação, momento em que os estagiários podem ser estimulados não só a dialogarem com a formadora, mas também confrontar suas experiências com as experiências dos colegas.

E3: Nossa, como há referência aos gêneros nos relatórios! Mas é interessante que eles não partem dos gêneros ao planejarem as aulas... Por que será? Mas eu penso ser limitada a concepção de que os problemas do ensino de língua materna serão resolvidos apenas pela





perspectiva dos gêneros... Há muitas questões envolvidas no processo que não podem ser desconsideradas. Eu não tenho qualquer pretensão de contrapor teorias sobre o ensino de língua materna, nem de entrar na disputa para saber/dizer qual delas é a mais correta. O que me interessa é que meus alunos não se iludam com meias verdades e que vejam que não são as teorias que determinam os resultados, mas toda a conjuntura da qual as teorias são apenas um elemento, um fator apenas... Eu quero que eles saibam que as teorias são validadas e/ou invalidadas de acordo com os diferentes discursos sobre o ensino e a aprendizagem e que as teorias estão inseridas no movimento da história e na vontade humana de mudar o real.

Em E3, evidencia-se o *discurso factual hermenêutico* porque a professora descreve um conflito de perspectivas quanto ao que seria eficaz ou não no ensino de língua materna no contexto de formação em que atua. Além disso, nele há referência a concepções de pares acadêmicos que acreditariam na eficácia do trabalho com os gêneros textuais, desconsiderando questão outras, não menos importantes, para a conquista de bons resultados no ensino e na aprendizagem. Verifica-se também em E1 o discurso *prudencial avaliativo*, porque a professora toca em uma questão ética ao deixar subentendido que os professores em formação estariam sendo iludidos com o discurso de que o trabalho com os gêneros textuais resolveria os problemas enfrentados no ensino e na aprendizagem da língua materna. No excerto há ainda o discurso *justificativo*, porque ela apresenta as razões que a fazem pensar como pensa, ou seja, quando ela observa que o trabalho docente deve ser considerado em sua totalidade articulando seus elementos constituintes.

Percebe-se no E3 o esforço da professora formadora em pôr no papel seus conhecimentos, seus valores, seus desejos a respeito do processo de formação de que participa. Isso se revela quando ela contrapõe as recorrências sobre os gêneros nos relatórios de seus alunos e os planejamentos de aula que eles elaboram, bem como nas suas ponderações sobre o papel dos gêneros e de outros fatores no processo de ensino de língua materna. Esse esforço forja a construção de sua identidade como formadora a partir do diálogo consigo e com o contexto em que atua.

A análise das crenças da professora formadora permite afirmar que a prática docente no contexto de formação inicial de professores envolve não apenas o domínio do conhecimento a ser ensinado, mas também o complexo contexto em que se dá essa formação. Isso permite inferir que a carreira do formador de professores exige uma formação profissional contínua, até porque a atuação docente muda ao longo do tempo:





A ideia de processo – e, portanto, de *continuum* – obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A *reflexão* é vista aqui como elemento capaz de promover esses nexos. (MIZUKAMI et al., 2002, p. 16, grifos do original)

A ideia de *continuum* e a ideia de *reflexão* apontadas por Mizukami et al. (2002) implicam constatar que, no processo de desenvolvimento profissional de professores, os sujeitos em formação são quem apresentam significados para suas experiências vividas – considerando o processo de reflexão sobre os fatos ou os acontecimentos por eles experimentados –, em relação às teorias que permeiam seu processo formativo e em relação ao que eles mesmos sentem ao observarem seu próprio trabalho. Tais ideias implicam ainda a reafirmação de que a formação docente não se resume à conclusão de estudos de conteúdos teóricos e de técnicas para transmiti-los (paradigma da racionalidade técnica), porque essa formação exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva e competente, isto é, além de conhecimentos, o professor deve dominar atitudes que passam a ser tão importantes quanto os conhecimentos (epistemologia da prática profissional).

A reflexão no processo formativo é entendida por Freire (1996, p. 43) como a reflexão crítica sobre a prática docente. É o momento fundamental em que se aprende a *pensar certo*, exercício que "envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer". Esse *pensar certo* "supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo" (FREIRE, 1996, p. 37). Por isso, esse *pensar certo* envolve questões éticas da profissão docente, pois elas podem definir muitas questões concernentes ao desenvolvimento do ser humano.

Pela discussão apresentada neste texto, pode-se confirmar que a reflexão é o fio condutor do processo de formação da professora formadora. Demonstra-se também que a narrativa-biográfica e o diário são ferramentas metodológicas favoráveis para a materialização da prática reflexiva que permeia tal processo. Isto porque o caráter formativo da escrita está sobretudo no fato de nela não haver apenas relatos das experiências vividas, mas também análise de acontecimentos, reflexões e conclusões





sobre as vivências e os caminhos a serem tomados para lidar com os dilemas da prática cotidiana.

Embora as narrativas e os diários não revelem a totalidade dos fatos, pois os registros são a representação dos fatos pelas lentes de quem os escreve, essa representação pode ser transformadora da realidade. Isto porque, ao relatar as experiências vivenciadas, quem escreve dá novos significados a eles a partir da reconstrução da trajetória percorrida. Essa reconstrução, por sua vez, pode mudar os rumos da prática pedagógica, mesmo que o sujeito relator não tenha tal intenção no momento em que se propõe a escrever. Importa, portanto, não a verdade dos fatos narrados, mas a reflexão que se faz sobre eles, porque é isto o que define a formação do indivíduo: os aspectos que ele escolhe para refletir e os que ele refuta.

A escrita é, portanto, uma alternativa de formação, além de ser um elemento catártico de desalienação individual, já que consiste em uma maneira pela qual o sujeito reflete sobre si em seu contexto de atuação.

Referências

CATANI, Denice Barbara et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice Barbara et al. (org.). **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 13-48.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KELCHTERMANS, Geert; BALLET, Katrijn. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, n. 18, p. 105-120, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendiagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António (coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1995. p.79-91. ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. Varieties of discourse in supervisory conferences. **Teaching and Teacher Education**, 1 (2), p. 155-174, 1985.





LETRAMENTO(S) NA ESCOLA E OS USOS DA ESCRITA|: O OLHAR ETNOGRÁFICO DESVELANDO AS PRÁTICAS E OS EVENTOS DE LETRAMENTO AO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL 1

Andréa de Lourdes Cardoso dos Santos (UJNIFAL/CEFET-MG) Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres (Orientadora - UNIFAL)

Introdução

Usar a escrita é um componente para ajudar uma luta política mais ampla. No final das contas, é isso que fazemos o tempo todo. Mas como sabemos e como fazemos? Sugiro o uso de perspectivas etnográficas que se baseiam em teorias de letramento de tipos sociais que observam educação mais de perto, não somente como ensino, mas como aprendizagem (STREET, 2010. p. 52)

A escola é, quase sempre, a principal responsável pela inserção dos sujeitos no mundo da leitura e da escrita e adquire um importante papel no processo de letramento dos alunos e na sua ampliação, bem como na inserção dos sujeitos nos processos sociais mediados pela cultura escrita. Como defendem Kleiman (1995),Terzi (2003), Tôrres (2003, 2009), e muitos outros estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, sobretudo ligados às áreas da Educação e da Linguagem, a escola tem, como uma das suas funções primordiais, possibilitar ao aluno desenvolver as capacidades necessárias para se inserir nos processos e demandas da sociedade letrada, a partir do uso proficiente da leitura e da escrita nos diversos contextos de uso.

O presente trabalho visa apresentar alguns pressupostos teórico-metodológicos de uma pesquisa em andamento sobre os letramentos na escola e os usos da escrita, à luz dos (Novos) Estudos do Letramento e das Teorias do Discurso. No estudo em andamento, lançamo-nos ao desafio de conhecer e analisar os letramentos na escola e os usos da escrita efetivados em uma escola pública, a fim de de conhecer as práticas e os eventos de letramento a que os alunos são expostos ao final do Ensino Fundamental, dentro e fora da sala de aula, com a intenção de observar quais dessas práticas e eventos

¹Este texto apresenta-se como um delineamento parcial do referencial teórico de uma pesquisa em desenvolvimento no âmbito do PPGE/UNIFAL, intitulada *Letramento(s)* na escola e os usos da escrita: um estudo sobre as práticas e eventos de letramento ao final do ensino fundamental em uma escola pública do sul de Minas, cujo projeto foi aprovado pelo CEP e encontra-se atualmente em andamento.





possibilitam o engajamento desses alunos nos usos da escrita demandados pela sociedade contemporânea. Temos como premissa que considerar o letramento como um fenômeno social, significa considerar a escrita em sua dimensão de uso - *os usos sociais da escrita*, o que implica, necessariamente, adotar uma concepção de língua como objeto social. (KLEIMAN, 1995, STREET, 2014; SOARES, 2010).

A análise do cenário educacional brasileiro, demonstrada por pesquisas e pelos indicadores das avaliações de desempenho escolar institucionais e oficiais mais recentes (SAEB, PISA, PROVA BRASIL², ENEM, INAF³), faz surgir à tona a temática sobre os índices de proficiência de leitura e escrita dos alunos da Educação Básica. Salientase um cenário bastante desanimador, que ainda demanda das pesquisas em educação um olhar atento. A despeito das críticas pertinentes que se possam fazer aos instrumentos e tipos de avaliação em massa adotados pelos organismos oficiais, os indicadores apontam claramente para a ineficácia das práticas pedagógicas desenvolvidas na e pela escola quanto ao ensino da leitura e da escrita. Os resultados de aproveitamento da Prova Brasil, por exemplo, apontam para uma parcela significativa de alunos com baixa proficiência nas áreas de leitura e conhecimento matemático, apesar de terem sido aprovados nas etapas escolares e chegado ao final do ciclo. Isso sinaliza para uma parcela expressiva de sujeitos, oriundos das escolas públicas, às margens dos processos constitutivos da sociedade letrada, o que vem resultando em indicadores de baixo rendimento e dificuldade na progressão e continuidade dos estudos.

Por outro lado, um grupo também significativo de alunos, ingressantes no Ensino Médio, também oriundos das escolas públicas, apresenta, após o ingresso, desempenho nas atividades de leitura e de escrita acima da média, conseguindo melhor resultado escolar e transitando com maior desenvoltura diante dos múltiplos letramentos demandados pela vida acadêmica. Esta dicotomia levou-nos a refletir e a buscar

_

² A Prova Brasil é uma avaliação em massa, institucional, desenvolvida pelo MEC que avalia os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar e analisar a qualidade do ensino ofertado neste segmento. O resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB; os alunos são avaliados em competências da escala dos descritores do SAEB, a partir da qual mensura-se o resultado do aluno, considerando que ele demonstrou o domínio na competência avaliada ..Os alunos são distribuídos em quatro níveis em uma escala de proficiência: *Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado*.

³ INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. Desde 2001, o INAF apresenta indicadores sobre a capacidade de leitura, escrita e cálculo da população brasileira. Para o INAF, alfabetismo é "a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas". Instituto Paulo Montenegro: www.ipm.org.br





compreender essa realidade tão plural, instigando o nosso olhar para buscar compreender o que vem acontecendo no processo de escolarização dos alunos antes do ingresso no Ensino Médio, sobretudo quanto ao desenvolvimento dos processos de letramento ao final do Ensino Fundamental.

Para tanto, torna-se importante saber a que tipos de práticas e eventos de letramento os alunos estão sendo expostos na escola, antes do ingresso no Ensino Médio e como estas práticas incidem no seu processo de letramento. Sobretudo no contexto no qual a escola é uma das principais referências de letramento para os alunos.

Quanto às implicações desses resultados, cabe mencionar a proposição de Rojo (2009) sobre a importância de se discutir e estudar esta temática em um país como o Brasil com tanta desigualdade social.

Para além de nossa experiência cotidiana das salas de aula e da impressão de interesse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares diante das propostas de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares, resultados concretos e mensuráveis configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos leva a perguntar: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitores tão limitadas? A que práticas de leitura e letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos? (2009, p. 8 *Grifo nosso.*)

O desejo de desenvolver uma pesquisa que leve à busca de algumas respostas para as questões que surgem do contexto apresentado acima e que possibilite compreender o que vem acontecendo no processo de letramento dos alunos ao final do Ensino Fundamental, deram ensejo à pesquisa ora em desenvolvimento no PPGE e cujos pressupostos teóricos são apresentados parcialmente neste trabalho.

Escolhas metodológicas

A pesquisa que desenvolvemos busca sua ancoragem teórica nos estudos seminais dos Novos Estudos do Letramento e seus desdobramentos. Destacam-se, como referência basilar, os estudos do pesquisador Brian Street (1984,2010, 2012, 2014) e as suas interlocuções com diversos pesquisadores do Brasil que, alicerçados numa perspectiva etnográfica e antropológica, indicam que os letramentos veiculados pela escola configuram-se como um tipo de prática social e que engajar-se em práticas





de letramento é sempre um ato social.

Considera-se que a concepção de letramento que tem tido maior repercussão no Brasil vincula-se aos Novos Estudos sobre o Letramento – *New Literacy Studies* (NLS), grupo do qual destacamos David Barton, Mary Hamilton, Shirley Heath e Brian Street, cujas discussões remetem às perspectivas etnográficas de estudos sobre o letramento. Tais estudos representaram um movimento da chamada "virada social", com a mudança de paradigma para o foco das pesquisas sobre o letramento e representaram uma nova abordagem do letramento ao considerar a natureza do fenômeno, não como um conjunto de competências e habilidades individuais, mas um fenômeno fundamentado nas práticas sociais.

A pesquisa foi delineada para ser realizada em uma escola desconhecida da pesquisadora, com o objetivo de realmente ser um espaço a se descobrir através do "olhar etnográfico" como o aporte da observação e da interação com os sujeitos da pesquisa. O lócus de pesquisa foi definido como sendo uma escola pública da rede municipal da cidade de Varginha, localizada no Sul de Minas Gerais, que tem apresentado bons indicadores de desempenho nas avaliações oficiais (Prova Brasil e SAEB), e que atende uma clientela de alunos de baixa renda, além de oriunda de contextos de baixo letramento. A pesquisa tem como sujeitos um grupo de alunos do final do Ensino Fundamental no primeiro semestre de 2018 (Alunos cursando o 9º ano em 2018.)

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem interpretativista e etnográfica (ANDRÉ,2011; ANGROSINO,2009; BORTONI-RICARDO,2009; FLYKR,2009; TRIVINÕS,1994), que adotou como principais instrumentos de coleta de dados o instrumental etnográfico: a) Aplicação de *questionário*, para construção e caracterização do perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa: condição atual de letramento e caracterização (Aplicação do questionário aos alunos selecionados do 9 ano em 2018) e para os profissionais envolvidos com os processos de letramento (professores e gestores - supervisor pedagógico, orientador, diretores.) b) Realização de *entrevista semiestruturada*, realizada com os sujeitos selecionados após caracterização do perfil inicial. (Alunos selecionados dentre os alunos do 9º ano/2018, da turma definida para a pesquisa pela escola e professores da mesma turma, 9º ano/2018.) A





entrevista semiestruturada também foi aplicada aos gestores da escola (Diretor/Coordenador Pedagógico) c) Observação participante de atividades em que ocorrem eventos e práticas de letramento, em sala de aula e nos outros espaços da escola. Sendo este o principal instrumento da coleta de dados. d) Análise documental de documentos relativos ao processo de letramento dos alunos: textos produzidos pelos alunos (redações, textos diversos, provas, trabalhos e outros), fotografias, documentos da escola (Projeto Pedagógico, projetos interdisciplinares, regulamentos e outros) e) Diário de Campo da pesquisadora – para registro do itinerário de pesquisa, impressões, particularidades das situações observadas, entraves e interlocuções. f) Registros audiovisuais: gravações em áudio e fotografia.

A perspectiva etnográfica possibilita ao pesquisador fazer um exame detalhado de instâncias particulares das práticas sociais, nas quais a escrita acontece. Desse modo pode-se deslindar os eventos e as práticas de letramento a partir de um olhar refinado direcionado para as situações em que ocorre a escrita, com o objetivo de descrever o que está acontecendo e quais os usos que se fazem da escrita naquele contexto.

Letramento, um conceito plural e um campo de estudos multidisciplinar

O conceito de letramento que adotamos parte da compreensão do letramento como um fenômeno social, situado, no qual se dá a relação do indivíduo com a escrita em dado contexto, mediado pelo uso cultural da escrita, processo no qual estão envolvidos valores, crenças, cultura e do qual se depreendem os modos de utilização e valorização da escrita (TERZI, 2003, TÔRRES, 2003, 2007).

Ao se pesquisar a palavra letramento, percebe-se que muitas vezes ela surge relacionada a outros construtos como alfabetização, analfabetismo, alfabetismo, cultura escrita. Na adoção do termo no Brasil, como um neologismo (MARINHO, 2010), observou-se inicialmente o uso do conceito de letramento em oposição a alfabetização; sendo comum a menção àqueles que não dominam o código escrito, como iletrados. Muitas vezes, a relação entre os diversos conceitos não é explicitada.

Os estudos sobre letramento são relativamente novos, se considerarmos o ponto de vista da história, sendo o uso do termo letramento também recente na pesquisa no





Brasil⁴. Segundo Magda Soares (2007), uma das precursoras dos estudos do letramento no Brasil, o termo letramento surgiu na pesquisa há cerca de trinta anos, mas só foi dicionarizado no começo do século XXI. Destaca-se o vocábulo da língua inglesa *literacy*, que foi traduzido para o português em diferentes acepções: letramento, alfabetização, cultura escrita, alfabetismo e cultura escrita, uso social da escrita. Esta multiplicidade de sentidos denota a dificuldade de se definir um fenômeno multifatorial e dinâmico.

Pesquisas apontam que seu uso foi registrado pela primeira vez pela pesquisadora Mary Kato, no seu *livro O mundo da Escrita*, publicado em 1986. Posteriormente, diversos estudos apontam para a utilização do termo letramento no Brasil, como os de Tfouni (1998), Kleiman (1995, 2005, 2010), Soares (1998, 2007, 2012), Magalhães (1995, 2012), Signorini (1995, 2012) Rojo (1998, 2003, 2009), Terzi (2001, 2003, 2006,), Tôrres (2003, 2009), Marinho (2010), dentre outros.

O antropólogo Brian Street realizou, dentre outros, um longo trabalho de campo de cunho etnográfico no Irã, durante os anos de 1970 e produziu diferentes trabalhos que fundamentam teoricamente os estudos do Letramento. No decorrer da sua investigação, Street passou a analisar os usos e os significados do letramento no cotidiano, analisando o seu impacto na vida e relações sociais dos iranianos e na comunidade e seus modos particulares de se envolver com a escrita. Em seu livro *Literacy in theory and Practice* sua obra seminal, Brian Street apresenta os pressupostos que fundamentam os Novos Estudos do Letramento e propõe que se analise o letramento sob a lógica de dois modelos: o modelo autônomo e o modelo ideológico. Posteriormente ele atualiza esses conceitos, bem como suas implicações no contexto educacional. No artigo *What's 'New' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice* (2003), publicado posteriormente no Brasil, ele retoma a discussão iniciada e (re)discute os conceitos centrais da Teoria do Letramento Social, discutindo também as implicações da pedagogização do letramento.

O grupo dos NLS propõe o estudo etnográfico como escolha teórico-

41

⁴No Brasil esses estudos foram impulsionados com a criação de diferentes grupos e institutos de pesquisa que alavancaram as pesquisas sobre letramento, dentre os quais destacam-se o CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita vinculado à Faculdade de Educação da UFMG, e o Grupo de Pesquisas *Letramento do Professor, vinculado ao* IEL – Instituto de Estudos sobre a Linguagem da UNICAMP, precursores nas discussões do campo no Brasil.





metodológica viável e necessária que possibilita entender e interpretar o que as pessoas fazem com a escrita, na busca de se compreender quais os sentidos e os modos particulares de uso da escrita em suas vidas e o valor que atribuem a ela. Descobrir e compreender os usos que as pessoas fazem da escrita exige que se compreenda esses sujeitos em seu contexto social (STREET, 1984, BARTON E HAMILTON, 2004), entendo-os como sujeitos históricos e culturalmente situados.

Muitos estudos apontam para uma mudança crucial de paradigma nos usos da linguagem na sociedade contemporânea. Uma mudança que implica abandonar o modelo psicológico ou cognitivo em que a apropriação e o uso da escrita eram concebidos como um conjunto de habilidades individuais, que se identifica com o modelo autônomo de letramento, para uma concepção que considera a escrita no âmbito das práticas socioculturais historicamente situadas, alinhadas ao modelo ideológico de letramento, conforme defende Street (2010, 2012). Kleiman, retomando as proposições de Street já afirmava em 1995 (p. 16) que "os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita".

Barton e Hamilton (2004) afirmam que o letramento, como toda atividade humana, é essencialmente social, sendo um **fenômeno situado** em um determinado contexto e localizado na interlocução entre as pessoas. Eles propõem, a partir da premissa de *que todo letramento é uma prática social*, a Teoria Social do Letramento, cujos pressupostos basilares constituem importante fundamento para este trabalho de pesquisa. "O fenômeno do letramento é dinâmico, o que significa supor que as práticas de letramento mudam e novas práticas surgem e são incorporadas nos processos de interação social mediados pela linguagem" (BARTON e HAMILTON, 2004, p. 113 – Tradução da pesquisadora.)"

Barton (1994) introduz nos estudos do letramento o conceito de Metáfora da Ecologia, em que assevera ser o letramento parte do ambiente e com o qual interage, sendo esta uma relação de mão dupla: ao mesmo tempo influencia o ambiente e é influenciado por ele.

Outro trabalho seminal que destacamos foi o desenvolvido por Shirley B. Heath (1983), antropóloga americana. Ela desenvolveu um estudo etnográfico com crianças de





três comunidades americanas sobre os usos da linguagem e seus impactos nos contextos da família, da comunidade e da escola, tendo gerado um dos mais importantes trabalhos alinhados aos novos estudos do letramento. Heath introduz em sua obra *Whays with word: life, and work in communities and classrooms* (1983) o termo EVENTOS de letramento. Para Street (2012, p. 75) este é um conceito muito útil pois possibilita "focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem". Para Heath, em todas as situações nas quais a fala acontece em torno da escrita, temos um EVENTO DE LETRAMENTO. Assim, podemos compreender o evento de letramento como qualquer atividade (sequência de ação) mediada pelo texto que gere compreensão, interpretação. Isto é, toda e qualquer forma de interação social mediada pelo texto escrito. Como explica Kleiman (1995, p. 40) "todas as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes, com o em relação aos processos e estratégias interpretativas". Sendo essa uma das unidades de análise que adotamos no desenvolvimento da proposta metodológica da pesquisa.

Outra unidade de análise fundamental para a pesquisa no campo do letramento é a apresentada pelo conceito de PRÁTICAS DE LETRAMENTO, uma vez que estas indicam os padrões de ação observáveis nos eventos. Segundo Street (2012, p.76) o conceito de práticas de letramento remete à "concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais". e "é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões das atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social".

É importante destacar que Soares (2003) adverte que esta distinção *eventos/práticas* de letramento é de ordem metodológica, já que se trata de duas dimensões de um mesmo fenômeno, o letramento. Entretanto, a mesma autora reafirma a validade de se fazer a distinção, no sentido de orientar o olhar do pesquisador face à observação de situações particulares que envolvem os processos de leitura e escrita. Ela afirma que o uso do conceito de práticas possibilita interpretar os eventos, para além da mera descrição. (SOARES, 2003, p. 105)

Como afirma Street (2003, 2012) o fenômeno do letramento é um fenômeno





complexo, daí ser possível (e necessário) usar o termo no plural, LETRAMENTOS, sendo possível falar também em múltiplos letramentos (ROJO, 2009 e STREET, 2012, 2014).

Letramento, escolarização, novos usos da escrita e cidadania – desafios a enfrentar

Uma das mais importantes funções da escolarização, portanto, da escola, segundo vários pesquisadores, dentre eles, Soares (2003, 2010), Kleiman (1995), Terzi (2003), Tôrres (2009, 2003), seria a de possibilitar o acesso aos bens culturais e o domínio da leitura e da escrita, como tecnologias que possibilitam ao indivíduo o desenvolvimento e a sua inserção na sociedade letrada, como práticas de um processo mais amplo, o fenômeno do letramento social (STREET, 2010, 2014).

As relações de uma sociedade globalizada, contemporânea, mobilizam novos saberes, para além da instituição escola, demandando novos usos da leitura e da escrita, pois vivemos em um universo mergulhado em linguagens e cada vez mais em rede (CASTELLS, 1999). Nesse processo dinâmico de mudanças vertiginosas e acesso cada vez mais célere à tecnologia, nem sempre o acesso aos usos da escrita e aos recursos tecnológicos é garantia de inserção dos sujeitos nas demandas e processos da sociedade letrada. Partindo-se da concepção de letramento adotada por Soares (2002 p.144), como um processo diverso e contínuo, percebe-se que a leitura/escrita em diferentes usos sociais exige outros letramentos e que a educação escolar precisa viabilizá-los.

Novos saberes, novos letramentos, novas formas de pensar e novos processos discursivos têm gerado também novos processos de exclusão, novas formas de ser iletrado numa sociedade letrada. O que faz com que os processos de letramento veiculados na e pela escola sejam inclusivos ou excludentes. Portanto, necessário se faz que surjam na escola novas práticas pedagógicas para os múltiplos letramentos, que dêem conta também dos novos usos da linguagem na sociedade contemporânea. Para Street (2014, p. 154) " Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação" Assim,





(...) um dos papeis importantes da escola – como agência cosmopolita (Souza-Santos 2005) – no mundo contemporâneo é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular. Esse talvez seja, inclusive, um caminho para a superação do insucesso e da exclusão social. (ROJO, 2009, p. 10)

Compreender o letramento como prática social, significa compreender o letramento como fenômeno plural, que possibilita diversas formas de engajamento e de posicionamento face à situação de interação pela linguagem, pois como afirma Street, (2014, p. 154) "aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo". Nesse sentido, é possível e adequado, falarmos de letramentos, no plural, já que, frente a uma realidade específica de interação, exigências de aprendizagem são demandadas, como é o caso do letramento científico, do letramento profissional ou do letramento digital. Em cada um desses universos em particular, é possível delinear comportamentos exercidos por um grupo social e concepções assumidas como também situações compartilhadas de usos de escrita e de leitura como focos interdependentes de uma mesma realidade.

Considerações finais

O "olhar etnográfico" possibilita olhar a escola para além da sua superfície, possibilitando desvelar os eventos e as práticas de letramento face aos processos sociais mediados pela linguagem e compreender os usos da escrita na escola e na vida cotidiana.

Consideramos que é preciso romper com a ideia do conceito de *déficit* linguístico que, por muito tempo, esteve presente no discurso da escola para justificar o baixo rendimento dos alunos em leitura e escrita na escola pública do Brasil (SOARES, 2003; ROJO, 2009). Romper com esse paradigma, possibilitaria deslocar o olhar das dificuldades linguísticas historicamente atribuídas ao sujeito, devido à pobreza, à falta de escolaridade dos pais, à falta de acesso a materiais escritos na infância, ao baixo capital intelectual e à falta de cognição, para analisar o processo educacional desse aluno, considerando-se as práticas de leitura e escrita que estão ali inseridas. Isso possibilitaria analisar as práticas escolares de leitura e escrita, as condições de produção





e os usos sociais da escrita que ocorrem na escola e também fora dela.

Uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitas, desde o início, os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam. Em contraste com o argumento de que os aprendizes não estão "prontos" para essa interpretação crítica enquanto não atingirem estágios ou níveis mais altos, eu afirmaria que os professores têm a obrigação social de fazêlo. Isso só é possível com a premissa de que professores habilidosos podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento. (STREET, 2014, p. 155)

Na interlocução com os processos pedagógicos de formação do sujeito letrado, torna-se urgente deslocar o olhar para a práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da escola, relacionando-os com os usos da linguagem e fora dela, explicitando as relações de poder que estão subjacentes. Consideramos também fundamental investir nos processos de formação de professores que atuam no ensino da leitura e da escrita, como sinalizam diversas pesquisas relacionadas aos processos de ensino e ao letramento dos professores (KLEIMAN, 1995, SOARES, 2010, TÔRRES, 2009).

Evidenciar os múltiplos letramentos e os diferentes usos da linguagem na contemporaneidade pode ser uma possível contribuição à superação da adoção de um modelo único de letramento, o letramento autônomo, que vem dominando o currículo e a pedagogia na maioria das vezes na nossa escola e colaborado para o processo de exclusão dos alunos dos processos de uma sociedade cada vez mais tecnológica e letrada.

Portanto, compreender o fenômeno do letramento e as relações que se estabelecem quanto aos usos da escrita no contexto da escola e fora dele, pode ser uma contribuição à superação da ineficácia da escola enquanto agência de letramento e uma das principais referências quanto à inserção do aluno nos processos sociais da sociedade letrada.

Pretende-se que a pesquisa ora em desenvolvimento possa ser uma contribuição ao desafio de conhecer os usos da escrita no contexto da escola ao final do Ensino Fundamental e apontar novos caminhos para a escola pública reafirmar o seu papel





como agência de letramento(s), considerando que a formação para a cidadania implica também o acesso qualificado ao conhecimento e aos múltiplos letramentos, como forma de superação das desigualdades sociais e do fracasso escolar e consequente desenvolvimento humano.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli. Etnografia da Prática Escolar. Campinas, SP, Papirus, 2011.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M; AMES, P. Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 2004. p. 109-139.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre. Artmed, 2009

HEATH, S. B. Ways with words:language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 10ª reimpressão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

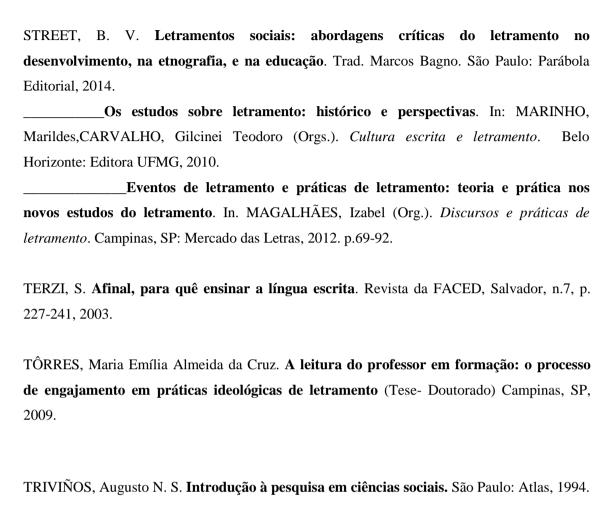
ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editora, 2009. .

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

______. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de Alfabetização e Letramento. In: *Cultura escrita e letramento* MARINHO, M. e CARVALHO (orgs.) Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.











HETEROGENEIDADE DA ESCRITA: OS PROVÉRBIOS DO ORAL/FALADO PARA O LETRADO/ESCRITO

Anita Luisa Fregonesi de Moraes (PPGEL/UEL)

Nosso objetivo principal neste artigo é demonstrar como a incorporação dos provérbios em crônicas jornalísticas põe em destaque um modo heterogêneo de constituição da escrita ao promover a passagem de uma atividade reconhecidamente oral para uma atividade reconhecidamente escrita. Tencionamos investigar nesses enunciados a relação sujeito/linguagem por meio do exame de marcas linguísticas, segundo efeitos de sentido disseminados na linguagem. Como ponto de partida, assumimos os pressupostos de Corrêa (2004) sobre a incidência da dimensão dialógica na constituição da escrita.

Como desdobramentos de nosso objetivo principal, procuramos, primeiramente, verificar as hipóteses do autor da crônica sobre a escrita quando ele faz uso dos provérbios, ou seja, se a (sua) escrita se prende à relação escrita/mundo ou à relação escrita/fala, tendo em vista a relação entre o escrevente e *já falado/escrito*. Procuramos, além disso, averiguar se a mudança de suporte oral para suporte gráfico também configura um modo heterogêneo de constituição da escrita observando, para isso, a presença de recursos enunciativos que acompanham a inclusão dos provérbios na crônica.

Para colocarmos em discussão a análise proposta, faz-se necessária uma breve consideração sobre o material pesquisado. Dessa forma, primeiramente abordamos aspectos de provérbios e de crônicas jornalísticas. Em seguida, indicamos os procedimentos de análise orientadores da reflexão.

Sobre os provérbios

Além da fluidez nominativa, derivada da diversidade de concepções teóricas, há também dificuldade de definição do conceito. Nas palavras de Meschonnic (1976 apud LYSARDO-DIAS, 2001), essa dificuldade decorre da complexa relação forma/conteúdo que caracteriza os provérbios, pois, segundo Meschonnic, é difícil relacionar o julgamento de valor à análise de sua estrutura. Semelhante opinião tem Obelkevich (1997, p.44) ao afirmar que "embora sejam fáceis de serem reconhecidos, os provérbios, curiosamente, apresentam dificuldades para sua própria definição". Uma definição





satisfatória do que seria um provérbio, portanto, não encontra respaldo consensual, por mais remotos e profusos que sejam seus estudos nos campos da retórica, da pragmática, ou do discurso, entre tantos outros.

Considerações, portanto, a respeito do provérbio no que diz respeito a seu aspecto formal, aos seus usos sociais, tanto quanto ao seu valor argumentativo são importantes; entretanto, o aspecto dialógico dos provérbios é o que nos interessa para verificarmos como sua inserção nas crônicas pode nos indicar o modo heterogêneo de constituição da escrita. Neste trabalho temos, de um lado, enunciados proverbiais, como gêneros discursivos primários (BAKHTIN, 2003), inseridos, de outro lado, em crônicas jornalísticas, gêneros secundários; ou seja, há uma imbricação de um gênero em outro. Marcuschi (2008) denomina essa mescla de gêneros de "intergenericidade", termo que, para ele, traduz a relação entre um gênero e outro.

Nessa perspectiva teórica dos gêneros de discurso é que podemos inserir as enunciações proverbiais, consideradas, no âmbito das atividades verbais, como manifestações linguageiras da cultura popular. Os enunciados proverbiais, como modelos de práticas discursivas, apresentam marcas enunciativas, representam modalizações da prática social, são "instrumentos manipuláveis por usuários" (DE CERTEAU, 2005, p.82); mostram a historicidade da língua.

Considerados, portanto, dessa perspectiva e afastando-se de uma visão que privilegie a dicotomia entre oralidade e escrita, os provérbios são enunciados que se caracterizam por pertencerem às práticas orais e que, numa dada situação enunciativa, aparecem em textos escritos. Entretanto, isso não representa mera transposição da prática falada para a escrita, mas sim marca de processo enunciativo em que o escrevente revela sua relação com a escrita/mundo e escrita/fala no (seu) processo de escrever.

Por outro lado, o provérbio, enunciado autônomo cristalizado pertencente a determinada comunidade linguística, representa a *voz* dessa mesma comunidade. O locutor, ao proferir tal enunciado, o faz como se a coletividade se expressasse por seu intermédio, apregoando visão de mundo sob a forma de verdade atemporal consensualmente aceita pela comunidade, na veiculação de normas de conduta aceitas socialmente em texto breve e sentencioso.

Dados os objetivos deste trabalho, analisamos o provérbio como fenômeno linguageiro atravessado não só pelo que foi fixado pelo consenso, mas também por





visão singular projetada a partir de certo posicionamento enunciativo, já que esse enunciado faz parte de atividade verbal que visa aspectos do cotidiano na forma de *comentários* e *opiniões*, por vezes, críticas e polêmicas, expressas por aquele que escreve as crônicas jornalísticas.

A crônica jornalística

As crônicas, de modo geral, são textos breves fundamentados nos fatos e nas circunstâncias do cotidiano, em que o autor privilegia o ponto de vista pessoal a partir do humor, do lirismo ou da análise crítica. Ela se coloca, portanto, *declaradamente*, como leitura subjetiva do mundo.

As crônicas jornalísticas não se eximem dessas características. Pela leitura da crônica, o leitor do jornal tanto toma conhecimento dos fatos da atualidade como também de como o autor, na sua exposição, compreende e se posiciona em relação a tais fatos. Sendo, portanto, breve relato subjetivo de um dos aspectos da atualidade, a crônica jornalística torna-se um "espaço privilegiado para a inventividade e criatividade" (ROSSETTI; VARGAS, 2006, p.6), no qual a linguagem, de caráter dialógico, reflete o estilo do autor numa dada época e num contexto sócio-histórico particular.

Há necessidade, portanto, de posicionar a crônica jornalística amparada no dialogismo, ou seja, não considerá-la como ato individual, nem tampouco compreendê-la como expressão sincrônica dos fatos do mundo. Assim, qualquer enunciação mantém um diálogo com outras enunciações, de outros tempos, de outros enunciadores (BAKHTIN, 1981).

Para Faraco (2009, p.69), o diálogo bakhtiniano "deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais" e toda enunciação, nesse sentido, deve ser analisada a partir das relações dialógicas, compreendidas como "relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal" (FARACO,2009, p.65).

Desse modo, de uma perspectiva dialógica, a crônica se revela como uma réplica a vozes que constituem determinada época, segundo certas finalidades. Essas vozes não são apenas as do cronista; este "divide" a enunciação com os leitores, com os temas da época, com a própria atividade de escrita no jornal.





Tecidas essas considerações preliminares a respeito do material analisado, parece-nos oportuno apontar que a análise do *corpus* problematiza as relações intergenéricas constitutivas de atividade reconhecidamente oral para atividade reconhecidamente escrita como, conforme Corrêa (2004), retomada de práticas *orais/faladas* nas práticas *letradas/escritas*, manifestando a heterogeneidade constitutiva da escrita.

Assumimos, pois, percurso teórico que se fundamenta na tese da heterogeneidade da escrita, proposta por Corrêa (2004), não sem antes fazer uma observação a respeito dos suportes, necessária para a discussão do aspecto dialógico (heterogêneo) que fundamenta a análise.

A questão do suporte

Marcuschi (2003), citando a posição de Chartier (1994, 1997) a respeito de suportes textuais, afirma que o autor francês acredita que há leitura diversa de um mesmo texto em diferentes suportes, não no sentido de compreender diferentemente o texto, mas de manter com ele uma relação diferente; não se opera do mesmo modo com um texto em suportes diferentes. Marcuschi prefere não abordar a questão dos enunciados orais, alegando não ter subsídios teóricos suficientes para esse tipo de reflexão, ainda que admita que os gêneros orais tenham um suporte, já que não estão soltos, e que este possivelmente seja o próprio evento comunicativo (MARCUSCHI, 2003, p.10)

Posição semelhante adota Maingueneau (2005) a respeito do que ele denomina "manifestação material dos discursos" (p.71), os suportes textuais. Para o autor, há cada vez mais destaque para a importância que o suporte assume em relação a conteúdos e usos que dele os sujeitos podem fazer. Maingueneau distingue os suportes físicos entre oral, transmitido por ondas sonoras, e gráfico, "signos inscritos em um suporte sólido" (p.74), embora admita ser essa uma divisão "cômoda, mas sumária".

Partindo dessa distinção, o autor discorda da tradicional associação entre oralidade/instabilidade e escritura/estabilidade. Para ele, o caráter oral ou gráfico dos enunciados não é suficiente para sua instabilidade/estabilidade, pois tudo depende de sua "inscrição em formas que assegurem sua preservação" (MAINGUENEAU, 2005, p.74). Embora faça essas distinções, esclarece que "o escrito não é uma mera representação do oral, nem o impresso uma simples multiplicação do escrito. Oral, escrito e impresso são *regimes* de enunciação distintos" (p.79, grifo no original).





Seguindo as orientações de Marcuschi (2003) e de Maingueneau (2005), portanto, o uso dos provérbios nas crônicas jornalísticas passa por mudança de suporte, a qual pode, por hipótese, implicar mudança de projeção de imagem de interlocutor e, consequentemente, mudança em práticas discursivas na disseminação de sentidos na linguagem.

Assim, o uso dos provérbios nas crônicas jornalísticas não pode ser visto apenas como mera passagem da fala para a escrita impressa. Considera-se a relativa estabilidade dos provérbios, cristalizados pelo uso social, que circulam ora em suportes orais, ora em suportes escritos e, no caso das crônicas jornalísticas, em suportes escritos impressos, o que caracteriza enunciação diversa.

Provérbios e o modo heterogêneo da constituição da escrita

A passagem do provérbio da fala para a escrita, portanto, não se faz, como pudemos ver, placidamente. O fato mesmo de um texto escrito incorporar práticas tradicionalmente faladas, a nosso ver, não deve privilegiar visão dicotômica entre fala e escrita, como se uma não tivesse relação com o funcionamento da outra, já que, de acordo com Neves (2009; p.25), "ambas as modalidades de desempenho constituem, para o homem, interfaces do exercício da faculdade da linguagem".

Corrêa (2004), por sua vez, apresenta subsídios para ampliar o estudo da relação entre fala e escrita, concebendo, de maneira particularizada, a escrita como *modo de enunciação*, com ênfase nos usos entre sujeitos sócio-historicamente situados. Os pressupostos em Corrêa permitem, para o que nos interessa, discutir o uso dos provérbios nas crônicas jornalísticas. Partindo das considerações de Marcuschi (1995, 2001) de que fala e escrita são fatos da língua e oralidade e letramento são práticas sociais, Corrêa propõe o conceito de "modo heterogêneo de constituição da escrita" com base na indissociabilidade entre fatos da língua e práticas sociais.

Ao conceituar a escrita "como processo, recusando a visão da dicotomia radical que a assume como produto" (CORRÊA, 2004, p.9), o autor conceitua o modo heterogêneo de constituição da escrita como "o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido" o que privilegia, portanto, abordagem dialógica, nos moldes de Bakhtin, da escrita do escrevente como "parte de um imaginário socialmente partilhado".





Considerar o provérbio em sua historicidade, na relação entre os sujeitos na/da linguagem, é corroborar o eixo da dialogia com o já falado/escrito de que trata Corrêa (2004), embora esse eixo ecoe "o fato de que os textos em geral – e não apenas partes destacadas de textos escritos particulares – podem ser considerados como produto do jádito" (CORRÊA, 2004, p.230). Nessa perspectiva, as crônicas jornalísticas por si só podem ser consideradas como produtos do jádito e passíveis de análise que apresente o viés do eixo da dialogia com o já falado/escrito. Em nosso trabalho, entretanto, são privilegiadas "apenas partes destacadas de textos escritos particulares", os provérbios inseridos em crônicas jornalísticas.

O 3º eixo: do oral/ falado para o letrado/escrito

Para Corrêa, a dialogia também pode ser exemplificada a partir do aparecimento da escrita e de sua relação com a "tradição oral", no sentido de que o uso da escrita é resultado de uma posição quanto ao *já falado/ouvido* e o *já escrito/lido*. O autor entende a escrita como

Um tipo particular de enunciação em que relações com o mundo e com o falado se dão no próprio processo de escrever, caracterizando não a representação escrita do mundo e do falado, mas a representação que o escrevente faz da relação escrita/mundo e escrita/falado. (CORRÊA, 2004, p.232)

Se a escrita é "um tipo particular de enunciação" e esta, conforme Bakhtin (1981, p.112), é "o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados" cujo interlocutor pode ser o "representante médio do grupo social ao qual pertence", o escrevente atribui um papel ao seu interlocutor e assim localiza a (sua) escrita mais como uma relação com o mundo ou mais como uma relação com o falado, ação que interfere no processo de textualização, demonstrando a "dimensão dialógica da linguagem atuando na constituição da escrita", conforme Corrêa (2004, p.234).

É com base nessa acepção que partimos para considerar a inserção dos provérbios nas crônicas jornalísticas não como simples transposição do falado para o escrito, como já afirmamos, mas como posição que o escrevente assume diante da escrita na relação com as práticas sociais. Os provérbios, como "estratégias de autoridade", "dizendo o que é verdadeiro", conforme, respectivamente, Obelkevich (1997) e Maingueneau (2005), buscam envolvimento do interlocutor com o texto do escrevente, na "retomada de um número ilimitado de enunciações anteriores" (MAINGUENEAU, 1989, p.101), na condição de *réplica* ao *já-dito*.





Por fim, a prática dialógica com o já falado/escrito marca a presença de outro enunciador no texto do escrevente. Usando o provérbio, o escrevente sustenta seu dizer com a voz do senso comum. Ao inserir o provérbio na crônica jornalística, o escrevente conta menos com o código institucionalizado das práticas midiáticas do que com as trocas cotidianas que reproduzem "linguagem consagrada, codificada, imune à diversidade das situações de uso" (PÉCORA, 1989 apud CORRÊA, 2004, p.261). Para Corrêa, esse é "o momento em que as formas consagradas do oral/falado estão falando nessa escrita" (CORRÊA, 2004, p.261).

Análise dos dados

Estando as considerações teóricas a respeito do uso dos provérbios nas crônicas jornalísticas expostas, vejamos, agora, exemplos do emprego efetivo dos provérbios nesses textos. Eles foram escolhidos, entre tantos outros, com o objetivo de investigar o modo heterogêneo de constituição da escrita.

Essa escolha pautou-se em Corrêa (2004), que procura reunir as regularidades das marcas linguísticas em textos de vestibulandos, regularidades estas vistas como "processo incessante de (re-) produção de padrões, ligados aos diferentes gêneros, específicos ou não da escrita" (CORRÊA, 2004, p. 22). Vale lembrar que "as pistas linguísticas não se oferecem espontaneamente ao desejo do analista" (p.27), são antes produtos "de uma atividade de frequentação dos enunciados, em suma, um trabalho que é uma prática de leitura" (KRIEG-PLANQUE, 2011, p.23).

Como já exposto, essa busca parte de questionamentos e o primeiro deles diz respeito a hipóteses do autor da crônica sobre a escrita quando ele faz uso dos provérbios. Concebendo a escrita não como produto acabado, mas como processo que representa a relação escrita/mundo e escrita/fala, podemos localizar a produção escrita mais próxima do vivido ou mais próxima da elaboração verbal, de acordo com o papel que o escrevente atribui a seu interlocutor, conforme Corrêa (2004, p.233).

Considerando a escrita mais próxima da elaboração verbal, o escrevente toma-a como representação do oral/falado. Esse modelo é verificado em marcas linguísticas que representam o "planejamento conversacional" e o "jogo argumentativo prosodicamente marcado" (p.49). Vejamos o seguinte excerto:





(1) "Os ventos externos sopraram a favor da ortodoxia, dando razão a Pedro Malan e a Antonio Palocci. A justiça tarda, mas não falha? Há controvérsias. Já a ortodoxia tardou, mas não está falhando." ¹

Aqui, o provérbio foi alterado em sua materialidade com a inserção do ponto de interrogação, fato que, para Chacon (apud CORRÊA, 2004, p.57), a respeito dos sinais de pontuação, "imputa à escrita um movimento que pode aproximá-la do fluxo verbal característico da oralidade". O estatuto linguístico do ponto de interrogação coloca em destaque a presença do interlocutor no dito, num viés argumentativo, "réplica antecipada" da fala do interlocutor. Do mesmo modo, o envolvimento entre os interlocutores, evidenciado nessa réplica, é considerado por Chafe (1982, 1985, apud CORRÊA, 2004, p.53) "como definidor de textos típicos orais". Dessa forma, têm-se, nesse excerto, marcas de *individuação* do sujeito, de sua experiência com a linguagem, aproximando-a do oral/falado.

Essa sequência parece explicitar modo heterogêneo de constituição da escrita. A presença de um interlocutor, para Corrêa, não significa apenas outra *voz*, mas "uma fala que é trazida para o texto [...], um ponto de heterogeneidade que marca a presença de uma fala na escrita." (p.53). O autor da crônica, nesse caso, ao fazer uso do provérbio, modificando-o em sua materialidade original em seu processo de textualização escrita e inserindo-o em uma sequência argumentativa com caráter de *réplica* se inscreve numa representação da escrita mais próxima da elaboração verbal.

Não podemos ignorar, também, a relação dialógica considerando seu contexto sócio-histórico. O provérbio "A justiça tarda, mas não falha" preconiza uma assertiva sobre as relações humanas na sociedade, da qual se espera um senso de equidade. No entanto, ao ser inserido na crônica em forma de questionamento e acompanhado de um comentário apreciativo, o autor traz à memória coletiva escândalos políticos que se abateram sobre partidos e personalidades políticas, vulneráveis à corrupção e nem sempre combatida ou punidos seus envolvidos. Dialoga, também, em um nível intratextual, com acontecimentos que marcaram negativamente o ano de 2007 e cujo desfecho não foi o almejado.

A representação da escrita pela relação escrita/fala também pode ser vista, em certa medida, de uma maneira mais sutil, no seguinte excerto:

¹ CANTANHÊDE, E. Mãos à obra. Folha de S. Paulo, São Paulo, 01 jan. 2008. Caderno A, p.02.





(2) "Ouvi desse sábio chamado José Mindlin uma frase que define à perfeição uma fatia da humanidade, em especial na intelectualidade: 'Para muitos, contra argumentos não há fatos'. [...] Se não tivesse um agudíssimo senso de autocrítica, poderia me achar um gênio da raça. Nada disso. Apenas faço parte daquele grupo (minoritário) para os quais contra fatos não há argumentos."²

O provérbio, na segunda ocorrência, original em sua materialidade, conclui uma ancoragem apoiada no interlocutor, indicando a circulação do escrevente pela representação que faz de sua escrita mais próxima do oral/falado, conforme vimos com Chafe (apud Corrêa, 2004). A expressão "Nada disso" é marca linguística com claro caráter de refutação e o provérbio representa a justificativa dessa negação. Ao derivar, então, o interlocutor para a construção de seu texto, o escrevente atribui um papel a ele comprovando a dimensão dialógica da linguagem atuando na escrita presente na relação textualização/falado sujeita à mediação do interlocutor representado (CORRÊA, 2004, p. 234).

Esses dois casos, (1) e (2), são reveladores de modo heterogêneo de constituição da escrita em face de uma abordagem a respeito das hipóteses do escrevente em relação à sua escrita, quando faz uso dos provérbios. Modificando sua materialidade e/ou atribuindo um papel ao seu interlocutor, o cronista parece aproximar a escrita de uma representação do oral/falado. Representam, portanto, marcas que ratificam o modo heterogêneo de constituição da escrita, "é o momento em que as formas consagradas do oral/falado estão falando na escrita" (CORRÊA, 2004, p.261).

Portanto, em relação ao primeiro questionamento - quais as hipóteses do autor da crônica sobre a escrita quando ele faz uso dos provérbios - pode-se supor que ele a considera mais próxima da elaboração verbal, tomando-a como representação do oral/falado, quando se refere à representação do interlocutor ou à modificação em sua materialidade, indicadores que representam o "planejamento conversacional". Do mesmo modo, o escrevente considera sua escrita mais próxima da representação escrita/mundo ao sustentar seu argumento na voz do senso comum, representada pelo provérbio. Assim sendo, a circulação do escrevente por essas representações parece, de fato, indicar o modo heterogêneo de constituição da (sua) escrita.

² ROSSI, C. De fatos e argumentos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 set. 2008. Caderno A, p.02.

125





Outra questão a ser analisada neste trabalho pauta-se na mudança do suporte oral para o gráfico no sentido de observarmos se isso também implica composição de um modo heterogêneo de constituição da escrita. Nessa transição de suporte verificaremos especialmente o uso de recursos enunciativos, que são considerados como "marcas linguísticas por meio das quais se manifesta a enunciação" (MAINGUENEAU, 2005, p.105).

Investigando marcas enunciativas que possam demonstrar a presença de traços do oral/falado no letrado/escrito, também podemos considerar, fundamentando-nos em Corrêa (2004), que "os sinais de pontuação buscam representar a percepção acústica dos enunciados" (CORRÊA, 2004, p.56). Nos enunciados dependentes da situação enunciativa, em suportes orais, portanto, a prosódia assume caráter orientador das articulações sintático-textuais e discursivas. Entretanto, em textos escritos, pertencentes aos suportes gráficos, é o léxico e pontuação que orientam o interlocutor nessas articulações, projetando a prosódia na escrita. (p.106).

Nas crônicas pesquisadas, podemos perceber que a pontuação busca marcar na escrita características prosódicas da enunciação. Vejamos os excertos:

- (3) "A Base Aérea de Santa Cruz fica em... Santa Cruz, o bairro mais distante do centro, onde fica a sede da prefeitura." 3
- (4) "E com a PF não há, ou não deve haver, negociação e acordo. Senão, o dossiê do uiscão vira o dossiê do uiscão e... da PF."⁴

Em ambos o escrevente registra na sua escrita uma pausa momentânea antes da completude da informação. Essa atitude mostra, em primeiro lugar, uma marca prosódica comum na fala, quando se dá ao interlocutor um espaço para que ele se posicione em relação à informação transmitida, é como um "embrião" do jogo de perguntas e respostas. Em decorrência, em segundo lugar, tem-se aqui a circulação do escrevente pela gênese da escrita, em uma representação de seu papel de escrevente/falante, baseando-se, conforme Corrêa (2004), "no que ele 'escuta' – ainda que mentalmente – ao se constituir como ouvinte/leitor de si mesmo no seu processo de produção do texto escrito" (CORRÊA, 2004, p.108).

³ COSTA, S. Um prato bem frio. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 10 out. 2008. Caderno A, p.02.

⁴ CANTANHÊDE, E. Baixou polícia. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 08 abr. 2008. Caderno A, p.02.





Considerando, portanto, a mudança do suporte oral para o suporte gráfico, observamos que há indícios de que o escrevente tenta manter, nas crônicas jornalísticas pesquisadas, o tom coloquial característico de uma situação enunciativa em que os interlocutores se fazem presentes. Isso implica dizer que ao fazer uso dos provérbios e de marcas linguísticas do oral/falado em seu texto, representadas pelos articuladores enunciativos, o cronista manifesta pontos de individuação que são "ecos de suas práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito" (CORRÊA, 2004, p.288), estabelecendo, portanto, um modo heterogêneo de constituição da escrita.

Considerações finais

Os provérbios presentes nas crônicas jornalísticas estabelecem uma passagem da atividade oral para a atividade escrita. Neste trabalho, procuramos mostrar que essa transposição de suporte pode ser investigada em termos de heterogeneidade da escrita. Para mostrarmos essas evidências foi preciso recorrer a um aparato teórico-metodológico que pudesse explicitar a dimensão dialógica constitutiva da escrita. Baseando-nos em Corrêa (2004), buscamos estudar nas crônicas pistas linguísticas de que o escrevente, ao fazer uso dos provérbios, estabelece dialogia com o já falado/escrito e, nesse processo, ora volta-se para a relação escrita/mundo, ora volta-se para a relação escrita/fala.

Ao se voltar para a relação escrita/mundo, o escrevente emprega mecanismos enunciativos que determinam a ancoragem do texto no momento da enunciação com a clara intenção de sustentar um viés argumentativo na *voz* do senso comum, explicitada pelo provérbio. É o aspecto dialógico cunhado em sua escrita, marca de heterogeneidade. Por outro lado, o escrevente também se volta para a relação escrita/fala, tornando seu texto mais próximo do oral/falado, quando deixa entrever marcas prosódicas que indicam a representação do interlocutor ou quando modifica a materialidade do provérbio, o que representa uma indicação do planejamento conversacional.

Pudemos perceber, além disso, que a mudança de suporte também é um fator de configuração de um modo heterogêneo de constituição da escrita. Como mostra Maingueneau (2005, p.78), embora o texto esteja em um suporte gráfico, ele pode apresentar um "estilo falado", exibindo traços da dinâmica da fala, materializados ora no uso da pontuação, ora em mecanismos enunciativos.



Editorial, 2008

V Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários 13, 14 e 15 de junho de 2018 Programa de Pós-Graduação em Letras ANAIS ELETRÔNICOS - ISSN 2177-6350



Nessa direção, portanto, defendemos, assim como Corrêa (2004), "que os fatos linguísticos do falado /escrito são práticas sociais e estão ligados, portanto, às práticas orais/letradas." (CORRÊA, 2004, p.2).

Referências bibliográficas
BAKHTIN, M. <i>Marxismo e filosofia da linguagem</i> . Trad. Michel Lahud e Yara F Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.
Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes 2003.
CORRÊA, M. L. G. <i>O modo heterogêneo de constituição da escrita</i> . São Paulo: Martin Fontes, 2004.
DE CERTEAU, M. <i>A invenção do cotidiano: 1</i> °. Artes de fazer. 11 ed. Trad. Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.
FARACO, C. A. <i>Linguagem & Diálogo</i> : as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
KRIEG-PLANQUE, A. "Fórmulas" e "lugares discursivos": propostas para a análise de discurso político – Entrevista a Philippe Schepens. In: MOTTA. A. R. / SALGADO, L. (org.) <i>Fórmulas discursivas</i> . São Paulo: Contexto, 2011.
LYSARDO-DIAS, D. <i>Provérbios que são notícias</i> : uma análise discursiva. 2001.276 f Tese (Doutorado em Letras: Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade Federa de Minas Gerais, Belo Horizonte.
MAINGUENEAU, D. <i>Novas tendências em análise do discurso</i> . Campinas: Pontes, Ed Da Unicamp, 1989.
Análise de textos de comunicação. São Paulo: Cortez, 2005.
MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. <i>Conferência pronunciada no I Colóquio Franco-Brasileiro sobre Linguagem e Educação</i> . UFRN, 1995, PP.1-17.
Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
A questão do suporte dos gêneros textuais. <i>DLCV</i> : <i>Língua</i> , <i>Linguística de Literatura</i> . Vol.1, n.1, João Pessoa – PB: Ideia, 2003, p.9-40.
Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola

NEVES, M. H. M. Fala e escrita: a mesma gramática? In: PRETI, D. (org). *Oralidade em textos escritos*. Projetos Paralelos – NURC/SP, n.10. São Paulo: Humanitas, 2009.





OBELKEVICH, J. Provérbios e história social. In: BURKE, P. & PORTER, R. (org.). Trad. Álvaro Hattnher. *História social da linguagem*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

ROSSETTI, R. & VARGAS, H. A recriação da realidade na crônica jornalística brasileira. *UNIrevista* – Vol. 1, nº 3: julho 2006.





O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO E O TEXTO INSTRUCIONAL: INDICAÇÕES DE LEITURA A PARTIR DO ATO ILOCUCIONÁRIO

Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira (UERJ) Angélica de Oliveira Castilho Pereira (UERJ)

Desenvolvimento da teoria dos atos de fala na análise dos tipos textuais

O estudo das diferentes formas de ação, por meio da linguagem, tendo por base os diversos propósitos comunicativos dos interagentes originou o surgimento da teoria dos atos de fala, a partir das descobertas de Austin (1962). Nessa perspectiva, um ato de fala será responsável por traduzir as necessidades interpessoais dos indivíduos quando eles se colocam, discursivamente, em determinado contexto de comunicação.

Esse autor examina a linguagem "ordinária" dos falantes, analisando exemplos costumeiros das diferentes relações comunicativas em que os indivíduos estão inseridos, com a finalidades interacionistas. O autor, fazendo vários questionamentos inerentes aos enunciados e às intenções dos indivíduos ao pronunciarem esses enunciados, chega a algumas conclusões importantes, em termos empíricos.

Para Austin (1962), a linguagem deve ser vista, não como um elemento superficial do discurso, mas como uma "forma de ação" que produz mudanças no mundo exterior, de modo que, os enunciados, a partir dos quais os indivíduos se colocam, discursivamente, indicarão muito sobre suas necessidades de atuação nas situações de troca verbal. Por conta disso, as "condições de uso" da linguagem serão determinantes para a atribuição de significado do seu conteúdo linguístico, sendo os interagentes, nesse sentido, os elementos centrais da produção verbal, destacando o valor do componente pragmático para a análise dos sentidos.

Quanto a essa perspectiva, é lugar comum o entendimento dos participantes da atividade verbal como constituintes sobre os quais incidirá toda a análise linguística, de acordo com o ponto de vista a ser defendido na atribuição dos sentidos, nos textos que compõem os corpora do presente artigo. Alia-se, nesse caso, o tipo injuntivo, cuja intencionalidade reflete o desejo dos locutores por transmitir instruções e a análise da





progressão dos itens referenciais, dentro dos cotextos que estão na materialidade dos textos instrucionais.¹

Sobre a inerência de atrelar o estudo da referenciação com o do tipo injuntivo, base textual dos *corpora* selecionados, as tipologias textuais se prestam a diferentes papeis comunicativos, Nesse caso, a necessidade de um indivíduo narrar os fatos, de modo a montar um enredo, gera textos cujos itens referenciais serão mensurados de forma diferente da dos textos instrucionais, por exemplo. Também, por outro lado, ao argumentar, as sequências enunciativas, ao se mensurarem os seus itens referenciais, serão relacionadas à defesa de ideias, corroborando outras perspectivas discursivas. Por isso, os atos verbais de determinado texto serão muito peculiares às demandas desse texto, aliando os diferentes recortes analíticos às intenções que subjazem as superfícies textuais.

Sobre o conceito de ato de fala, segundo o próprio John Austin, eles constituem as intenções dos falantes nas diferentes atividades verbais, dimensionando-as em esferas discursivas que se sobrepõem, e não a apenas um foco de percepção semântica/discursiva. O autor estipula que os enunciados correspondem não a "uma" constituição linguística/intencional, mas sim a três tipos distintos de ações projetadas pelos enunciados, de onde emanam as possíveis intenções de uso desses enunciados. Quanto a isso, o autor afirma que²

Nós primeiro distinguimos um grupo de coisas que fazemos ao dizer algo, e fazemos um ato locucionário, que corresponde a proferir uma determinada sentença com um certo sentido e referência, que novamente é equivalente ao que concebemos como "sentido", no

¹ A partir do estudo da referenciação, por Monica Cavalcante (2011) tem-se uma intersecção de teorias, dentro da Linguística do texto, que conjugam diferentes vertentes teóricas para análise do fenômeno da referenciação. O viés pragmático comportaria, de acordo com a autora, fonte importante para incorporação de análises, métodos e acréscimos ao conceito de referenciação. O presente artigo, procura, portanto, corroborar com possibilidades para análise desse processo, em textos instrucionais, que

constituem alvo de pesquisa de Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira (2013; 2017).

Here we have three, if not more, different senses or dimensions of the 'use of a sentence' or of 'the use of *How to do things with Words* language' (and, of course, there are others also). All these three kinds of 'actions' are, simply of course as actions [...] (AUSTIN, 1962, p. 109)

We first distinguished a group of things we do in saying something, which together we summed up by saying we perform a locutionary act, which is roughly equivalent to uttering a certain sentence with a certain sense and reference, which again is roughly equivalent to 'meaning' in the traditional sense. Second, we said that we also perform illocutionary acts such as informing, ordering, warning, undertaking, &c., i.e. utterances which have a certain (conventional) force. Thirdly, we may also perform perlocutionary acts: what we bring about or achieve by saying something, such as convincing, persuading, deterring, and even, say, surprising or misleading.





sentido tradicional. Segundo, nós também podemos realizar atos ilocucionários como informar, fazer um pedido, uma advertência etc., ou seja, expressões que têm uma certa força convencional. Em terceiro lugar, também podemos realizar atos perlocucionários: o que se quer conseguir por dizer algo, como convencer, persuadir, e até, digamos, outras consequências surpreendentes.

Aqui nós temos três, senão mais, sentidos diferentes ou dimensões do "uso de uma frase" ou de "uso de Como fazer coisas com as palavras na língua" (e, claro, existem outros também). Todos esses três tipos de "ações" são concebidos como cursos de ações [...] (AUSTIN, 1962, p. 109)

A caracterização básica de John Austin sobre os enunciados irá mensurar várias perspectivas discursivas para análise das ações que perpassam um único enunciado, mudando a forma como esse enunciado pode ser percebido. Ao dimensionar que, a partir de um enunciado, há três ações a ele inerentes, delimitadas a: a) seu conteúdo proposicional superficial; b) às intenções dos falantes; e c) ao efeito causado por essas intenções no interlocutor/destinatário da mensagem pressupõe mudanças importantes na análise de um enunciado.

Essas mudanças, configuram importantes recortes analíticos, tendo como referência os indivíduos que fazem parte do contexto de uso comunicativo. Nesse caso, é palpável que, ao evidenciar essas três esferas, pode-se elucidar que, a partir da superfície linguística, muitas repercussões discursivas/intencionais podem ficar latentes. Por outro lado, além das multiformes projeções das ações pressupostas pelos enunciados em si, tendo como referência determinado gênero ou tipo textual, interseccionam-se escopos discursivos importantes, relacionando o "pragmático" ao "sociointeracionista".

Defende-se, por isso que uma sequência tipológica estará a serviço da intenção do falante, de acordo com as propostas intencionais básicas das tipologias textuais, que se refletem, diretamente, aos atos de fala nela presentes. Também por decorrência disso, se, por um lado, as ações de um enunciado podem apresentar três esferas acionistas, por outro lado, essas ações possuirão finalidades diferenciadas, configurando-se as categorias de atos de fala distintas, tais como os tipos textuais, considerando as intenções dos indivíduos. Nesse caso, se John Austin fez a descoberta fundamental de que a linguagem pode ser considerada como forma de ação, para entender as categorias





de atos de fala e não dos seus níveis em si, podemos recorrer à sistematização proposta por Searle (2002), ao discriminar que os atos de fala podem ser de determinados tipos.

Esse autor destaca as seguintes categorias de atos de fala, quanto às intenções do locutor, ao pronunciá-los:

- ✓ diretivos, quando a intenção é fazer com que o interlocutor tome uma atitude, a partir do que é pedido
- ✓ compromissivos, quando o locutor se compromete com algo para com o interlocutor
- ✓ expressivos, quando as emoções refletidas são prioritárias, estando elas em
 primeiro plano, a despeito do conteúdo informativo da mensagem
- ✓ assertivos, quando o locutor se propõe a afirmar algo a respeito de determinado ser/entidade do mundo
- ✓ declarações, quando o locutor, por meio da mensagem, modifica uma situação do mundo exterior

As cinco categorias de atos de fala podem ser encontradas nas trocas comunicativas orais ou escritas, ao observarmos os enunciados na perspectiva intencional e pragmática. Quando um locutor, dentro de determinado texto, realiza ato de fala de determinado tipo, os mecanismos linguísticos estarão respaldando a intencionalidade de seu proferimento, ao afirmar, perguntar, impor, demonstrar afetividade, etc.

Nesse viés, o intencional, subjacente ao ato ilocucionário, pode coadunar possibilidades de leitura para as estratégias de referenciação, elencando os mecanismos de referenciação em relação às ações estipuladas no texto. Por isso, defende-se, no presente artigo, que fatores linguísticos como o processo de referenciação podem ser estudados à luz do componente pragmático da linguagem, dimensionando o papel do intencional ao textual.

Para fins da análise dos *corpora* do presente artigo, tendo como exemplos os textos instrucionais, a configuração dos referentes estará relacionada às intenções dos falantes, ao estipularem procedimentos e, sobretudo, ao modo como esses procedimentos são solicitados.





Defende-se, também, para isso, que a constituição dos textos instrucionais possui "níveis impositivos" diferenciados, pois os riscos assumidos pelos interagentes, ao se projetarem, nesses textos, são muitos diferentes, por exemplo, na elaboração de uma receita culinária ou na interpretação das instruções de manuseio de um medicamento.

Por isso, os recursos de nomeação/referenciação, presentes nos textos instrucionais respaldam diferentes níveis do "ato diretivo", objeto central da análise dos textos selecionados. Assim, tendo delimitadas as propostas de intersecções do pragmático ao sociointeracionista, passa-se à análise dos exemplares de textos instrucionais, no intuito de evidenciar as questões linguístico/discursivas de verificação da referenciação como recurso textual.

Análise linguística

A fim de proporcionar uma demonstração dos contrastes inerentes aos processos de referenciação no texto instrucional em si, exponho exemplos³ que se constituem extremos em dificuldades de leitura e de propriedades de constituição discursiva. Os excertos escolhidos demonstram a forma de instruir por meio de diferentes procedimentos, de acordo com as aplicações das tarefas pressupostas pelos gêneros contemplados na análise do presente artigo, propondo mostrar as diferenças no emprego dos elementos de referenciação, a partir do ato ilocucionário, base da intencionalidade inerente aos atos de fala das categorias diretiva, assertiva, compromissiva, declarativa e expressiva.

Exemplo 1:

Tempere o frango com alho, sal, pimenta e o vinho branco. Deixe no tempero por mais ou menos duas horas... Refogue a cebola e o frango no azeite e na manteiga. Quando estiver dourado, junte a vinha d'alhos, tampe a panela e deixe até amaciar (...) (Encarte de "Prezunic Supermercados": As mil e uma receitas de Rodolfo Bottino)

-

O estudo dos mecanismos de referenciação, nos textos instrucionais constitui uma ampliação da pesquisa desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado, que se debruçaram sobre a composição textual e discursiva de textos de caráter instrucional, a partir da Linguística do Texto e da Pragmática de John Austin.





O exemplo 1 foi retirado de uma receita para preparo de "frango com milho", de um encarte de supermercados, recurso promocional de algumas empresas, que usam do encarte de vendas como suporte para apresentação de receitas culinárias.⁴

Nesse exemplo, pretende-se destacar duas cadeiras referenciais principais, que são essenciais na elaboração da receita. Essas cadeias são constituídas por dois sintagmas nominais o "frango" e o "tempero", aparecendo já no início do texto. A partir da estipulação desses dois ingredientes, as instruções serão elaboradas, configurando o caráter instrucional do gênero.

Nas receitas, os ingredientes serão sempre retomados, geralmente, sem mudanças desses nomes, não havendo, por isso, uma recategorização dos termos referenciais como "objetos discursivos". Isso fica mais evidente quando "o frango" e "alho, sal, pimenta e vinho branco" são retomados, mais adiante, por meio, apenas, da elipse "deixe (o frango) no tempero" e "junte (no frango)" e do sintagma "vinha d'alho", designação para o agrupamento dos temperos "alho, sal, pimenta e vinho branco".

Entretanto, para além da "simplicidade" no estabelecimento dos itens referenciais, ressalta-se que há, somente, a condição da compreensão dos elementos para interpretação da instrução. Não há, portanto, intenções diferentes da instrução sobre o preparo da receita, em si, e a retomada dos itens referenciais, por meio da anáfora, se torna único recurso de interpretação do texto.

Por outro lado, dentro do viés pragmático, essas constatações para emprego dos elementos de referenciação, no gênero receita, indicam caráter "atenuado" do ato diretivo, já que esses dados estão respaldados, no ilocucionário, pela noção de "indicação/sugestão" como efeito do diretivo. Nesse caso, a natureza do gênero receita, que tem como norma a predisposição dos procedimentos por meio de verbos como "temperar", "refogar" e "juntar" está condicionada, também, à simplicidade de retomada dos itens referenciais.

Os exemplares selecionados foram trazidos para o presente artigo por representarem textos ito corriqueiros e de fácil aquisição, tal como pressuposto pela própria constituição dos gêneros

muito corriqueiros e de fácil aquisição, tal como pressuposto pela própria constituição dos gêneros instrucionais, que se fazem presentes em todas as esferas comunicativas (cartazes de avisos, manuais de autoajuda, horóscopo, instruções orais de vários tipos são exemplos de textos instrucionais que se tornam costumeiros nas atividades verbais dos indivíduos).





Relaciona-se, portanto, o emprego dos verbos imperativos, que constituem elementos linguísticos que materializam o ato diretivo, sem artifícios para "mascarar" que se trata de uma instrução a alguém para realizar algo, denotando, por isso, o efeito de sentido pragmático de "sugestão" inerente às instruções, no gênero receita. Por isso, defende-se que o estabelecimento da força ilocucionária de "indicação" ou "sugestão" é percebida como delineadora dos sentidos textuais. A partir do uso de enunciados imperativos comuns nesses textos, tais como: "Tempere o frango com alho, sal, pimenta e o vinho branco" e "Deixe no tempero por mais ou menos duas horas", há uma ordenação das tarefas, feitas, textualmente por: a) verbos indicativos de procedimentos e b) manuseio dos elementos usados na elaboração da receita.

Dadas essas perspectivas, a retomada/antecipação dos referentes, no texto, se propõe a organizar as ações, reforçando o diretivo de indicação/sugestão. Defendo, por isso, que a implementação da retomada dos elementos referenciais, no gênero, não constitui artifício de "imposição" ou "obrigação" para pressionar os interlocutores à tarefa de fazer o que é instruído, diferente do que ocorre em gêneros como o "contrato jurídico". Se as receitas relacionam a referenciação ao ato diretivo de modo a ressaltar o caráter de sugestão, no manual técnico, o recurso da referenciação está relacionado ao diretivo de "advertência", como mostrado no exemplo em seguida.

Exemplo 2:

<u>Leia</u> estas diretrizes básicas. A falta de atenção a <u>essas regras</u> pode oferecer perigo ou ser ilegal. <u>Leia</u> o Manual do Usuário, na íntegra, para obter mais informações. (Manual Nokia, p. 10)

O exemplo 2 foi retirado de um manual de instruções de aparelho de celular da Nokia, marca conhecida e renomada de aparelhos de telefonia móvel. Esse gênero, ao contrário da receita culinária, não faz uso do ato ilocucionário diretivo a partir de seu caráter "sugestivo", mas, dadas as atribuições informativas dos manuais, defendo a presença de um ato diretivo com caráter de "aviso/advertência", com vistas a propiciar aos leitores a noção real dos perigos envolvidos no manuseio dos artefatos.





Pode-se afirmar que as tarefas são transmitidas para os leitores de modo a salientar os riscos possíveis de seu manuseio inadequado e, nesse caso, a presença da referência primeira estabelecida "estas diretrizes básicas", sintagma catafórico, que aponta para as instruções subsequentes, reforça a intencionalidade do locutor, em evidenciar o ilocucionário de advertência.

A retomada desse referente primeiro com a construção nominal anafórica "essas regras" reforça o *status* de importância dessa advertência inicial, pois as "diretrizes básicas" passam a ser princípios e regulamentos, estabelecidos no manual. Não compreender ou não seguir essas diretrizes, certamente, comprometerá o uso do produto eletrônico. Entretanto, a leitura e a interpretação das regras para o seu manuseio dependerão do acionamento de uma série de conhecimentos sobre eletrônica, informática e sistemas operacionais, o que reforça o caráter de advertência inerente ao gênero.

Nesse trecho, portanto, percebe-se que o ato ilocucionário é evidenciado pela força ilocutória do diretivo, imposta no texto por meio, não apenas dos verbos imperativos "leia", mas, também, pela indicação do caráter do manual, que, ao contrário da receita, é designado como "regra", que não poderá, consequentemente, ser burlada.

Essa constatação denota que, ao contrário da receita, cujos sintagmas nominais usados na referenciação são usados, apenas na designação, no manual, ao proferir a sequência injuntiva introduzidas pelos imperativos, os elementos de referenciação são usados para reforçar o critério de advertência do diretivo. Por conta disso, a leitura pressupõe os sentidos configurando como resposta, no perlocucionário, o efeito dessa advertência de forma a agregar os indícios dos avisos quanto ao não acatamento das possíveis demandas do manuseio do aparelho de celular. Alia-se, nesse caso, ao efeito de advertência, as possíveis dificuldades de compreensão textual, na medida em que o acionamento de conhecimentos de natureza técnica torna o manual um gênero textual complexo, requerendo, para a compreensão dos seus sentidos, o partilhamento de conhecimentos entre o locutor e os interlocutores.

Defendo, portanto, que as apresentações dos itens referenciais estarão coadunadas à natureza técnica/manual do gênero, sendo a receita, por exemplo, mais afeita ao caráter de sugestão, dentro das categorias do ato diretivo e o manual à advertência. Logo, defende-se que a instrução pode adquirir diferentes tipos de força ilocucionária,





afeita aos níveis de riscos envolvidos no manuseio do produto, fatos que pode ser observado na percepção pragmática da leitura a partir do gênero "bula". A referenciação, nesse caso, reforça outra força ilocucionária, na medida em que os referentes são acionados, textualmente.

Exemplo 3:

Foram relatados sintomas seguidos da descontinuação d<u>o uso da sertralina</u>, que incluem agitação, ansiedade, tontura, dor de cabeça, náusea e parestesia.

Posologia:

<u>A dose máxima recomendada de SERENATA (cloridrato de sertralina)</u> é de <u>200 mg</u>/dia. Cada comprimido revestido SERENATA (cloridrato de sertralina) 50 mg contém cloridrato de sertralina equivalente a 50 mg de sertralina base.

Tratamento Inicial Depressão e TOC: o tratamento com SERENATA (cloridrato de sertralina) deve ser iniciado com <u>uma dose de 50 mg</u>/dia. Transtorno do Pânico, Transtorno do Estresse PÓS-Traumático (TEPT) e Fobia Social: o tratamento deve ser iniciado com <u>25 mg</u>/dia, aumentando para <u>50 mg</u>/dia após uma semana. <u>Este regime de dosagem</u> demonstrou reduzir a frequência de efeitos colaterais emergentes no início do tratamento, característicos do transtorno do pânico, Síndrome da Tensão Pré Menstrual (STPM) e/ou Transtorno Disfórico Pre-Menstrual (TDPM): o tratamento deve ser iniciado com <u>50 mg</u>/dia, podendo-se adotar o tratamento contínuo (durante todo o ciclo menstrual)

Bula de Serenata

O exemplo 3, assim como os demais exemplos, constitui texto facilmente encontrado. Trata-se de parte da bula de medicamento para tratamento de depressão e versa sobre os efeitos do uso adequado das dosagens do "cloridrato de sertralina", composto químico principal dessa medicação.

No início do exemplo, há exposição do principal enunciado do fragmento "Foram relatados sintomas seguidos da descontinuação do uso da sertralina, que incluem agitação, ansiedade, tontura, dor de cabeça, náusea e parestesia". Esse enunciado contextualiza a temática tratada da "superdodagem", introduzindo os tipos de





associação das dosagens do remédio aos problemas de saúde que podem ser tratados por ele.

Nesse fragmento, para o estabelecimento do efeito da relação entre a referenciação e a intencionalidade, as designações dos conteúdos referenciais necessários para o uso da medicação precisam ser interpretadas pelos indivíduos. No intuito de estabelecer essas relações, são usadas nomenclaturas relacionadas ao sintagma nominal que corresponde ao referente principal do texto "uso da sertralina" e a instrução, pressuposta pela declaração subsequente "A dose máxima recomendada de SERENATA", nesse caso, o sintagma nominal instaura, a partir do acolhimento da instrução, o uso recomendado da medicação. Ressalta-se que, nesse trecho, há uma correlação entre o emprego dos referentes, à intencionalidade, típica dos textos instrucionais.

Dado o contexto textual é, a partir desse referente inicial, que se configura o ato de fala diretivo relativo ao "modo" como deve ocorrer o acatamento da instrução "tenha atenção pois não usar corretamente o medicamento pode provocar alguns sintomas", que traça o tipo de viés intencional de advertência, que pode caracterizar a forma de configuração dos sentidos, pelos interlocutores, ao ler o texto. A sequência de informações após esse comando inicial ratifica a importância de usar a quantidade necessária do remédio. Isso pode ser visto com o uso das declarativas "A dose máxima recomendada de SERENATA (cloridrato de sertralina) é de 200 mg/dia" pode indicar a instrução "não tome mais do que é recomendado"; e "Tratamento Inicial Depressão e TOC: o tratamento com SERENATA (cloridrato de sertralina) deve ser iniciado com uma dose de 50 mg/dia" que pode indicar a instrução "para essas doenças use tal dosagem".

Essas indicações de dosagem do medicamento servem para mostrar os perigos da não utilização da dosagem recomendada pelo médico. A configuração da referenciação, em relação ao gênero receita relaciona, portanto, o diretivo ao tipo de instrução feita, no início do texto, a respeito do uso correto do medicamento.

Exemplo 4:

(...) b) O ASSINANTE, <u>ao aderir</u> a <u>esta contratação</u> <u>declara</u>, para os devidos fins e efeitos de direito, que tomou conhecimento d<u>as características do Plano de Serviço</u>





ora contratado, bem como d<u>as condições e valores promocionais vigentes</u> informados <u>neste ato</u> e disponibilizados no www.claro.com.br. c) <u>Declara</u>, também, ser o único responsável pela veracidade das informações/dados ora fornecidas(os) e <u>se compromete</u> a atualizá-los sempre que houver qualquer alteração ou for solicitado, inclusive por meio de confirmação através de URA, <u>autorizando</u>, <u>neste ato</u>, à CLARO a proceder à verificação e análise das informações cadastrais, bem como a suspender os serviços em caso de irregularidade ou recusa no fornecimento.

(...) (Contrato para aquisição de serviço de telefonia móvel da Claro)

O exemplo 2 refere-se à cláusula inicial do contrato de telefonia móvel da empresa "Claro", nela, está posta a condição da contratação dos serviços de telefonia, cujas características do tipo de plano e das mensalidades estão expostas.

Nesse caso, o acionamento de duas cadeias referenciais principais, que são "contratação" (implícita na exposição do sintagma verbal "ao aderir") e "esta contratação", uma das designações para o objeto tratado no texto contratual em si. Essas duas referências jurídicas constituem o "acordo" contratual e o "texto"(materialidade) que se referem à contratação dos serviços de telefonia. O entendimento dessas duas referências preconiza o conhecimento das regras estabelecidas no texto, que serão definitivas para o atendimento das necessidades de uso do indivíduo que adquire o plano de telefonia.

Os verbos indicativos de procedimentos "declarar", "comprometer-se" e "autorizar" correspondem a atos diretivos que são desencadeados pela constatação da adesão do contrato, materializada pelo verbo "aderir", ato assertivo, pois constata a veracidade da ação (alguém adere a algo).

As frases, nesse caso, são utilizadas para fazer o reportamento de regras ao interlocutor e impõem algumas informações que serão acatadas pelos indivíduos mediante a concordância com os termos contratuais. É válido ressaltar que, como nos textos das bulas de medicamentos, as declarativas também estipulam, no ilocucionário, procedimentos que deverão ser realizados pelos leitores, maiores interessados nos conteúdos informativos articulados.

Assim, declarativas como "Declara, também, ser o único responsável pela veracidade das informações/dados ora fornecidas(os); "se compromete a atualizá-los





sempre que houver qualquer alteração ou for solicitado"; "Declara, ainda e expressamente, ter conhecimento de que este Instrumento integra e complementa-se"; "Declaro, expressamente, aceitar o recebimento de mensagens (SMS) de cunho publicitário enviadas pela CLARO..." possuem valor semântico de imposição, refletindo uma intencionalidade do locutor no proferimento do ilocucionário de instrução. Nesses casos, destaca-se que são alguns dos exemplos de atos de fala que se prestam à dupla função de "descrever a natureza jurídica do documento" e de "instruir", sobre o que deve ser realizado. Há uma equiparação de ações ilocucionárias.

O que se pretende ressaltar, a partir do emprego das declarativas, nas instruções é que, nos textos, elas propõem mostrar informações que precisam ser acatadas como procedimentos, retomando os elementos referenciais iniciais, que precisam ser ativados, durante a interpretação dos sentidos.

Em decorrência das instruções, transmite-se uma força ilocutória de "imposição", configurada de acordo com as peculiaridades de uso do gênero macroato tal qual "obedeça a todas as regras e concorde com elas". O não cumprimento do que é informado gerará problemas quanto ao uso dos serviços ou, até mesmo, em prejuízos jurídicos para os interlocutores.

Por fim, nesse último texto, as frases citadas podem ser interpretadas como fazendo as seguintes instruções "acate pela responsabilidade de transmissão das informações", "aceite a validade jurídica do contrato" e "aceite as mensagens da Claro no seu celular", o que testifica a importância dos elementos referenciais inicialmente predispostos, que reforçam uma força ilocucionária muito mais firme para o ato diretivo, do que mostrada nos demais exemplares.

Considerações finais

Os diferentes tipos de textos e gêneros textuais podem subsidiar perspectivas diferenciadas na análise do processo de referenciação. Os gêneros contemplados nas análises constituem polaridades gradativas de emprego de forças ilocucionárias, relacionando os itens referenciais que se propõem a instruir. Os textos instrucionais, nesse caso, ao estipularem procedimentos de formas diferenciadas, refletem diferentes





níveis de apresentação das instruções, o que ressalta a importância dos fatores pragmáticos e sociointeracionistas, na interpretação dos sentidos, durante a leitura.

Referências bibliográficas

AUSTIN, John L. **How to do things with words**. Cambridge, Massachusetts: Harvard university press, 1962.

CAVALCANTE, Mônica M. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. UFC, Fortaleza, 2011.

FERREIRA, Hilma R. M. **Os atos de fala nos textos instrucionais**: uma proposta de leitura a partir da perspectiva interlocutiva. Tese de doutorado. Banco de teses e dissertações, UERJ, 2013.

FERREIRA, Hilma R. M; GUIMARÃES, Silvia. **A intencionalidade marcada nos textos instrucionais:** o que há de novo nisso? Signum: Estudos da Linguagem, v. 1, p. 369-395, 2017.

SEARLE, John. **Speech acts**: an essay in the philosophy of language. New York: Cambridge University Press, 1969.

_____. **Expressão e significado**: estudo da teoria dos atos de fala. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2002.





A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM LÍNGUA FRANCESA: REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM ACIONAL

Ana Paula Guedes (UEM)

Introdução

As pesquisas sobre as metodologias de ensino de línguas sempre foram pontuadas pela relação de contraste, isto é, uma nova metodologia teria características opostas a da anterior. Vimos isso acontecer na oposição entre a metodologia tradicional e a direta; a primeira calcada na tradução e nos estudos gramaticais enquanto que a segunda aboliu a tradução e concentrou-se no uso da língua alvo em todas as atividades didáticas. Na sequência, tivemos a áudio-oral e a áudio visual que buscaram a perfeição fonética que teve uma ruptura com o surgimento da abordagem comunicativa que, por sua vez, mostrou que os erros deveriam ser tolerados, em todas as habilidades comunicativas (ler, escrever, ouvir e falar), já que integram o processo de amadurecimento dos conhecimentos durante o aprendizado de línguas.

Certamente a abordagem comunicativa destaca-se por sua característica integradora das capacidades linguísticas, induz ao trabalho interdependente das capacidades de produção e recepção da linguagem, apresenta o professor como intermediador e atrela ao erro um papel contribuidor no sentido de indicar ao professor quais são os pontos dificultosos dos aprendizes que devem ser aprimorados. Rompendo a tradição de ruptura entre as metodologias ou abordagens, surge a abordagem acional que, de acordo com muitos pesquisadores (PUREN, 2006; GIRARDET, 2011), é uma continuidade da abordagem comunicativa porque não há nenhum ponto de divergência ou de contradição entre as duas abordagens, ao contrário, há entre elas uma progressão marcada pela interação e pelo agir social (PUREN, 2006; BOURGUIGNON, 2007).

A abordagem acional

Em 2001, surge o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) que traz ao ensino e à aprendizagem de línguas uma perspectiva acional em





que o usuário da língua é considerado um ator social. Girardet (2011), ao explanar sobre o QECR, atribui ao ator social a capacidade de ação em diversos domínios, com diferentes contextos que determinam situações em que acontecem as tarefas que, por sua vez, podem ser linguísticas ou não e mobilizam os saberes: geral (competência declarativa), o saber fazer (competência de realização), o saber ser (competência existencial) e o saber aprender (competência de aprendizagem). O principal ponto da perspectiva acional, para a didática e a pedagogia do ensino de línguas, é a tarefa.

A tarefa para ser acional, segundo as pesquisas de Bento (2013), deve seguir alguns critérios: a tarefa deve ser contextualizada e considerar as ações verbais e não verbais, o linguístico e o não linguístico; a tarefa deve apresentar uma resolução de problemas ampla, de maneira que o aprendiz possa empregar seus conhecimentos para a resolução do problema e aprender novos conhecimentos resultantes dessa operação; a tarefa deve exigir uma reflexão sobre a língua, os aprendizes devem exercer a atividade de pesquisa, de comparação, de adaptação; a tarefa deve ser autêntica, pois uma tarefa é um ato social.

A tarefa é um ato social: ela apresenta uma situação de vida real, conhecida, familiar: marcar encontros, cantar uma música, escrever uma carta do leitor, escutar um conto, criar uma adivinhação. Inversamente, fazer um exercício, preencher uma ficha de compreensão, empregar o subjuntivo imperfeito não são atos sociais (MÉDIONI, 2008, p. 8, apud BENTO, 2013, p.90).

A tarefa é um ato social e o aprendiz é o ator social. Isso implica que o fator autonomia do aprendiz é característica essencial para a perspectiva acional. Girardet (2011) indica a procura da autonomia do aprendiz como um dos elementos principais para que ele seja ator de sua aprendizagem, para que ele empreenda estratégias cognitivas de aprendizagem, para que empregue os recursos disponíveis para a busca de informações linguageiras de maneira eficaz.

Bagnoli, Dotti, Praderi e Ruel (2010) esclarecem a passagem da abordagem comunicativa para a acional mostrando que a partir de seus objetivos, a comunicativa pretende ensinar a se comunicar em língua estrangeira, a ensinar a falar com o outro enquanto que na acional o objetivo é realisar ações comuns, coletivas em língua estrangeira, a finalidade é agir com o outro. Ainda, na abordagem comunicativa





enfatizam-se as atividades de recepção e produção enquanto que na acional busca-se a interação. A pedagogia de tarefas está presente nas duas abordagens, porém na comunicativa há a presença das simulações e das encenações enquanto que na acional a pedagogia de projetos é predominante. Na pedagogia de projetos, o aprendiz é responsável por seu aprendizado, ele é orientado para a feitura de um trabalho, para resolver um problema e realizar um ato interacional de fato. Por exemplo, na abordagem comunicativa a simulação de uma entrevista (dizer o nome, endereço, profissão, onde trabalha) é previsível em quase todas as atividades pedagógicas iniciais e visa o desenvolvimento das habilidades comunicativas básicas para se apresentar. A mesma atividade seria desenvolvida na abordagem acional, via a pedagogia de projetos, como parte das tarefas que devem ser feitas para que o indivíduo procure um emprego, mas, para procurar um emprego, além da entrevista, ele deve estar preparado para organizar seu currículo vitae, procurar anúncios de emprego, saber como respondê-los e agendar uma entrevista que são atividades que antecedem a entrevista do emprego, dentre outras.

Puren (2006) mostra como pontos predominantes da abordagem comunicativa o desenvolvimento da capacidade de trocar pontualmente informações com estrangeiros marcada pelo *parler avec* (falar com) e pelo *agir sur* (agir sobre) já na abordagem acional há o objetivo de atividades coletivas que visam o trabalho de longa duração com a língua estrangeira em contato com falantes nativos ou não; os projetos são compostos por tarefas visam o *agir avec* (agir com). Percebe-se que na abordagem comunicativa as atividades parecem ser mais reflexivas sobre a língua e sua comunicação imediata, já na acional a língua é estudada como linguagem, envolve as concepções culturais, contextuais, interacionais, acionais. Desta maneira, as atividades da proposta de projeto da abordagem acional buscam meios em função das utilizações, busca-se um agir social, um agir com; a língua deve ser empregada para atingir um fim interacional, social. A língua não pode simplesmente servir para informar o que se pensa ou o que se queira, ela deve ser um instrumento para o alcance do objetivo interacional, acional, comunicacional.

Bourguignon (2007) destaca a importância de, na abordagem acional, o aprendiz questionar o porquê da aprendizagem de determinados conhecimentos da língua antes da questão como; seria a necessidade da aprendizagem linguageira que encaminharia à questão como desenvolver esse conhecimento. Assim,





As tarefas de aprendizagem propostas, sejam linguísticas ou pragmáticas, são diretamente ligadas às necessidades dos aprendizes e de suas missões linguageiras, o que não somente traz sentido à aprendizagem evitando as rupturas sucessivas, mas leva o aprendiz a refletir sobre a ligação entre os conhecimentos e seu uso, entre intenção e ação, o que, de fato, responsabiliza o aprendiz no seu processo de aprendizagem (BOURGUIGNON, 2007, s/p, tradução nossa).

A abordagem acional e os métodos de ensino do francês língua estrangeira

O ensino do francês língua estrangeira normalmente se desenvolve com o apoio de um material didático. Os métodos de ensino de línguas seguem a perspectiva vigente do contexto histórico e, evidentemente, a partir da publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas em 2001, as editoras revisaram suas propostas de métodos.

Puren (2009) faz uma análise do método Rond Point 1 e conclui que sua abordagem, desde que direcionada por professores suficientes formados pela perspectiva acional, pode ser considerada como acional principalmente devido a suas propostas pedagógicas de miniprojetos desenvolvidos pelos alunos coletivamente. O pesquisador ainda destaca os fatores tidos como essenciais para a abordagem acional e observados no livro didático analisado: a coletividade da aprendizagem e sua durabilidade. Segundo Puren, "esses dois valores são solidários: numa aula de línguas é inicialmente o funcionamento da coletividade da aprendizagem que assegura a durabilidade das motivações individual da aprendizagem" (2009, p.135, tradução nossa).

Também Girardet (2011), analisa o método Écho e destaca que o mesmo é formatado na perspectiva acional. A pesquisadora destaca que o método propõe quatro tipos de tarefas: a) as de interação natural em que os estudantes se tornam atores da sociedade na sala de aula o que lhe possibilitará a superação do medo de falar em público e a aplicação de estratégias de interações; b) as tarefas organizadas a partir de projetos que envolvem tarefas menores individuais e coletivas; c) as tarefas de simulações a partir de histórias dialogadas autênticas que podem gerar tarefas orais e escritas e permitem a inclusão de material auditivo autêntico em sala de aula; d) as tarefas de simulação organizadas de acordo com uma atividade da vida cotidiana. A





análise da pesquisadora ainda concentra-se sobre alguns fatores incentivados pelas propostas de atividades do método: o trabalho em equipe é indispensável, os aprendizes devem ser autônomos e responsáveis pela sua aprendizagem, os aprendizes devem evoluir e para tanto as atividades são reflexivas e de autoavaliação.

A abordagem acional e o ensino do francês língua estrangeira

Importante ressaltar que tanto na abordagem comunicativa quanto na acional a interação é fator importante, o diferencial entre as duas, segundo Puren (2006) concentra-se no fato de que a primeira visa desenvolver a capacidade de troca de informações com estrangeiros enquanto que a acional visa desenvolver a capacidade de trabalhar em língua estrangeira com locutores nativos ou não. Assim, a pedagogia de projetos prevê uma série de tarefas em que exista a necessidade de busca, de troca de informações que levarão a um objetivo interacional e social entre os participantes do projeto com os falantes naturais ou não.

Alguns teóricos, dentre eles Puren (2009) e Bourguigon (2007) advertem para o fato de que a abordagem acional não é marcada por uma ruptura, mas por uma continuidade da abordagem comunicativa já que as duas abordagens consideram os fatores comunicativos, interacionais, culturais, sociais, a principal diferença está no fato de que na abordagem acional as tarefas da aprendizagem, sejam de ordem linguísticas ou pragmáticas, estão relacionadas a uma missão e não somente a uma ação limitada a um tema ou a um texto.

A diferença entre as duas abordagens é principalmente marcada pela pedagogia de projetos e pela busca de atividades em que haja o estímulo à autonomia do aprendiz presentes na perspectiva acional. Porém, no ambiente de ensino de língua estrangeira, em que o contato com o falante nativo não é cotidiano previmos o predomínio de tarefas de simulações na da pedagogia de projetos. Tal fato foi também indicado por Saydi (2015) ao ressaltar que a pedagogia de projetos da perspectiva acional se realiza diretamente na sociedade, indiretamente por meio das redes sociais e por simulação e, que, nas sociedades em que a língua estudada não é falada cotidianamente, a simulação tende a ser a tarefa mais recorrente nas propostas pedagógicas. Daí, temos uma armadilha: caso o professor não tenha formação acional suficiente, ele poderá conduzir





as atividades para a finalidade comunicativa e não realmente acional. Para evitar essa tendência, alguns pesquisadores e proponentes de métodos propõem o roteiro de aprendizagem ação.

Bourguignon (2007) define o roteiro dentro do contexto da aprendizagem ação que seria constituinte da abordagem comunicacional, marcado pela continuidade da abordagem comunicativa em direção à abordagem acional. A pesquisadora define o roteiro da aprendizagem ação como uma "simulação baseada numa série de tarefas comunicativas interligadas visando o alcance de uma missão mais ou menos complexa em relação a um objetivo" (2007, s/p). O roteiro da aprendizagem ação envolve uma série de microtarefas que envolvem as atividades de comunicação linguageiras: as atividades de recepção (ler e escutar), as de interação oral e escrita e as de produção (falar e escrever). Ainda a pesquisadora destaca que o fator da sucessão das microtarefas é essencial para o alcance dos objetivos da missão.

Ao propor um roteiro de aprendizagem ação, Bourguignon (2007) destaca algumas considerações relevantes: 1) A importância da contextualização da missão e dos valores culturais que a envolvem, a escolha do tema determina a contextualização e os valores culturais que deverão ser claramente abordados e compreendidos pelo aprendiz; 2) Os textos devem ser escolhidos em função de suas dificuldades linguísticas; deve-se começar com a abordagem de textos compreensível por vários níveis devido à possível heterogeneidade do grupo de estudantes. Os textos devem ser complementares no nível de informação fornecida, tornando-se gradual na apresentação dos conteúdos; 3) Escolhidos os textos, deve-se definir os objetivos linguageiros a serem alcançados, os elementos linguísticos e pragmáticos são objeto de aprendizagem dentro do desenvolvimento das tarefas do roteiro; 4) O professor deve estar preparado para proposta de atividades de reparação das dificuldades encontradas, principalmente as linguísticas que possam prejudicar a busca pela informação por parte do aprendiz.

A abordagem comunicacional, conduzida pelo roteiro aprendizagem ação, parece aproximar-se da realidade do ensino de francês língua estrangeira no contexto nacional em que o contato direto com falantes da língua francesa é restrito e as simulações demonstram ser ferramentas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem da língua nos seus diversos campos e contextos.





Considerações finais

Vimos que a abordagem acional proporciona uma amplitude das atividades pedagógicas por meio das tarefas, isto é, as tarefas envolvem várias propostas de atividades linguageiras que visam o alcance de uma missão interativa, acional. Evidentemente que neste contexto ou em outro, a habilidade escrita não é desenvolvida pontualmente, isoladamente, a aprendizagem das habilidades comunicativas são interdependentes, interligadas. Importante, neste momento, é compreender a proposta da abordagem acional e refletir sobre sua execução no nosso contexto de aprendizagem do francês língua estrangeira. Nesse sentido, acredito que seja profícuo, devido a restrição de interação imediata com a língua francesa em nossa realidade, a avaliação do roteiro de aprendizagem ação proposta pelos pesquisadores.

Referências bibliográficas

BAGNOLI, P. et al. **La perspective actionnelle**: didactique et pédagogie par l'action en interlangue. Disponível em: www.doscubos.com/clientes/3fla/ponencias/002.pdf. Acesso em 06/04/18.

BENTO, M. Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. **Education et didactique**, vol.7, n. 1, p.87-100, 2013.

BOURGUIGNON, C. Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action. In: Assemblee Generale de la Regionale de l'APLV 2007 de Grenoble. 2007. Grenoble. Conférence. Disponível em: https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865. Acesso em 13 maio 2018.

GIRARDET, J. Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques. Actes du XII ème Colloque pédagogique de l'Alliance Française de São Paulo, 2011, p. 01-18.

PORTUGAL, Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Portugal: Editora Asa, 2001.





PUREN, C. De l'approche communicative à la perspective acionnelle. Le Français dans le Monde, n. 347, pp. 37-40, sep-oct 2006.

______. La Nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur les conceptions des manuels de languel. L'approche actionnelle dans l'enseignement de langues. Paris, Editions Maison de Langues, 2009, p-119-140.

SAYDI, T. L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. Synergies Turquie, n° 8, 2015, p. 13-28.





A LÍNGUA DOTHRAKI COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONTRASTES FONOLÓGICOS COM O PORTUGUÊS E O INGLÊS COMO LÍNGUA MATERNA

Fernanda Martins Ferreira de Araujo (UEM) Edson Carlos Romualdo (Orientador – UEM)

Introdução

A série televisiva *Game Of Thrones* (GOT), produzida e exibida pelo canal de assinatura HBO, tem ganhado uma legião de fãs desde sua estreia em 2011. Baseada na saga livros de George R. R Martin, *A song of Ice and Fire*, seu enredo principal gira em torno da disputa entre as principais famílias de *Westeros* (Starks, Baratheon, Lannister e Targaryen) pelo *Trono de Ferro*, o qual seu monarca possuiria controle dos *setes reinos*. Na saga não existe um personagem principal, mas sim núcleos principais, nos quais, dentro de sua particularidade, apresentam locações e até mesmo povos distintos.

Diferentemente da estética literária, a estética televisiva se divide em três níveis de composição cênica (FISKE, 2004, p.1276): realidade, representação e ideologia. O primeiro nível é a representação da realidade, ou a sua aproximação em séries fantasiosas ou de ficção científica, por meio dos aspectos audiovisuais (maquiagem, roupas, fala, gestos e expressões), os quais são codificados por códigos técnicos (câmera, luz, edição, música) presentes no segundo nível. Por último, esses elementos transpassam a *ideologia* do programa/roteirista/produtor, a qual deve ser organizada coerentemente e ser socialmente aceita.

Ao se considerar a estética midiática e a expectativa dos fãs de *A song of Ice and Fire*, os produtores de GOT precisavam compor o universo do *The known world* ¹ o mais próximo da realidade, porém respeitando os elementos fantásticos e épicos dos livros. Percebe-se que para distinguir evidentemente os povos foi necessário, além da ambientação distinta, elementos que causam estranhamento para os personagens da série, a ser evidenciados pelas variações linguísticas e culturais. Dessa forma, nas

¹ O universo criado por Martin não possui um nome próprio, sendo apenas referido como "The World" (O mundo). Assim, os internautas fãs os chamam de "The known world", que seria literalmente traduzido para o mundo conhecido.





sociedades em que o idioma não era o mesmo, apresentou-se a possibilidade de criação e fundamentação de línguas fictícias, como o Dothraki.

Sendo assim, posto que a indústria televisiva propõem uma experiência social, os espectadores buscaram entender os aspectos linguísticos do Dothraki que pudessem levá-los a sua comunicação, criando-se sites de discussão da língua para tirar suas dúvidas e conclusões. Contudo, apenas com a publicação do *Living Language Dothraki* (2014), o linguista responsável pela criação da língua, David Peterson, ofereceu ao público um conteúdo de descrição linguística, no qual, chancelado pela HBO, apresenta o seu sistema fonológico, morfológico e sintático.

No entanto, mesmo com o material disponível, constatando as entradas no site fanmade http://forum.dothraki.org/, percebe-se que os falantes em processo de aquisição ainda possuem dúvidas dos aspectos da língua, a exemplificar a pronúncia de palavras e a produção dos sons. Posto isso, o objetivo principal deste trabalho foi analisar, sob a perspectiva da Análise Contrastiva (LADO, 1972 e 1964; JAMES, 1981), os sistemas fonológicos entre o dothraki (LD), como língua estrangeira, com o português (LP) e com o inglês (LI), a fim de apresentar as possíveis dificuldades desses falantes ao aprender a LD.

A língua Dothraki

A palavra Dothraki, dentro do universo de Martin, designa tanto um povo do quanto a sua língua. Celebrados como senhores dos cavalos, devido a guerrilhar montados, os dothrakis são clãs (*khalasares*) nômades comandados por um único líder (*khal*), os quais são reconhecidos por sua brutalidade ao saquear as cidades de Essos, e também por sua maestria e impetuosidade em batalhas.

Os Dothrakis, dentro da série televisiva, constituem, na temporada de estreia, um dos arcos principais, pois a herdeira legítima do Trono de Ferro, Daenerys Targaryen (conhecida como *Mãe dos Dragões*), convive com esse povo ao se tornar uma *khaleesi*, após casar-se com Khal Drogo. No entanto, a importância dos dothraki é ampliada após comporem, juntamente com os Imaculados, o exército principal da mãe dos dragões nas três temporadas finais (sexta, sétima e oitava).

A língua, por mais que tenha se estruturado para a série, surge, a princípio, dentro dos primeiros livros das *A song of Ice and Fire*, lançados no final de 1990 e início dos anos 2000. Nos três primeiros três volumes - *Game of Thrones*, *Clash of*





Kings e *A Storm of Swords* - Martin, conforme ambientava seu universo quase *medieval*, em certos núcleos de personagens apresentava 56 palavras e nomes nunca vistos antes.

Quadro 1 - As palavras retiradas dos primeiros livros de *A song of Ice and Fire*.

khal	khal eesi	khal asar	dosh	rhae	Iggo	Ogo
khal een	arakh	khaus	hranna	mhar	Zollo	Тетто
rakh	haj	rhaesh	andahli	rhaggat	Bharbo	ko
doth rae	mr'anha	khal akka	vaes	dothr ak	Pono	Rhogoro
Dothr aki	hrakkar	Drogo	Haggo	Cohollo	maegi	qiya
Qotho	Jhogo	Quaro	Rhaego	Rakharo	qoy	shierak
Fogo	Jommo	Irri	Jhiqui	haesh	rakhi	Moro
tolorro	jaqqa	rhan	Mago	Aggo	Jhaqo	ai

Fonte: PETERSON, 2014, p.89. (grifo nosso)

Ao observar tais palavras, percebe-se que apesar do idioma não possuir uma sintaxe, existem características que se repetem constituindo sua morfologia, como o prefixo *khal* especificando-se a característica dos clãs e o prefixo *dothr* referindo a língua ou a sociedade. Dessa forma, o leitor associa suas características conforme o contexto apresentado, mas também deduz sua semântica a partir de traços comuns das línguas naturais, tais como os substantivos próprios (*Fogo*, *Mago* e *Drogo*) e os substantivos pátrios (*Dothraki*) iniciados em letras maiúsculas.

As características embrionárias da língua, portanto, facilitaram o trabalho da estruturação sintática do *Dothraki* para o contexto seriado-televisivo, conforme afirma Peterson (2015, p.89) "foi como se eu tivesse recebido uma pequena parte de um quebra cabeça, e dependia de mim não apenas determinar o que a imagem seria, mas também criar as peças que faltavam e montá-lo" (tradução nossa)². A partir disso, ao organizar a língua, era necessário pensar não apenas na estrutura gramatical, ou na grafia da língua, mas principalmente em seu sons, visto que seu objetivo era utilizá-la em uma mídia audiovisual.

_

² It was if I had been given a very small part of a puzzle that had been put together, and it was up to me not only to determine what the picture was, but also to create the rest of the pieces and then put them all together.





Delineando os pontos de partida para a criação do dothraki, o linguista considerou a sua língua materna, o inglês, para ser a sua estrutura basilar, em razão a maioria dos atores e atrizes serem provenientes de países anglófonos. No entanto, ao mesmo tempo em que existe essa correlação, ao propor os aspectos sonoros da LD, reconhecendo os atributos do povo Dothraki, Peterson (2015, p. 90) declara sua busca por um estrangeirismo dos fonemas e o aspecto áspero/rígido das palavras, a criar as seguintes tabelas: consonantal e vocálica.

Tabela 1 - O sistema consonantal do Dothraki (PETERSON, 2014, p.92).

	Labial	Dental	Alveolar	Palatal	Velar	Uvular	Glotal
Oclusiva		t d			k g	q	
Africada				t∫ dʒ			
Fricativa	f v	θ	s z	J 3	X		h
Nasal	m		n				
Glide				j	w		
Lateral		1					
Tepe/Trill				r r			

Entende-se por aspecto rígido a produção de fonemas posteriores, pois a língua se encontra mais próxima do fundo da boca, dificultando a passagem fluida de ar. Ao analisar a tabela consonantal, percebemos que há sete fonemas posteriores, sendo quatro velares (/k/, /g/, /x/ e /w/), um uvular (/q/) e um glotal (/h/). Outros fonemas que possuem essa característica de rigidez é o tepe (/r/) e o trill (/r/), ou as consoantes líquidas vibrantes, os quais são produzidos em um ponto mais posterior da boca (palatal) do que concebido pela IPA (International Phonetic Alphabet). Subsequente a essa alteração dos fonemas comuns do inglês, uma vez que o idealizador da língua é americano, atingiu-se o estrangeirismo.

Em uma entrevista para a web magazine Wired, Peterson (2010)³ afirma que teve também como base os sistemas fonológicos do Árabe e do Espanhol para a criação do dothraki. A influência do Espanhol, além da presença do /r/, pode ser examinada no

_

³ Disponível em: https://www.wired.com/2010/08/a-game-of-thrones-david-j-peterson/>. Acesso em: 20 jul. 2018.





sistema fonológico das vogais, uma vez que o linguista (PETERSON, 2015, p. 91) afirma que se baseou na língua para a produção dos sons vocálicos distintos mesmo próximos silabicamente. Consequentemente, em palavras como oqooqo a produção dos fonemas /o/ nunca seria um dígrafos, a produzir, portanto, ambos os /o/ separadamente, criando uma característica diferenciada em sua língua.

Tabela 2 - O sistema vocálico do Dothraki (PETERSON, 2014, p.92).

	Anterior	Posterior
Alta	i	
Média	e	0
Baixa		a

Análise Contrastiva

A criação das *línguas fictícias* e o interesse do público em falá-las nos levou a problematizar o fato de que no estudo de uma língua estrangeira, os alunos tendem a "transferir formas e significados da sua língua materna para a cultura da língua estrangeira", conforme aponta Lado (1967, apud JAMES, 1981, p. 14).

Temos ampla evidência de que tendemos a transferir todo nosso sistema linguístico nativo no processo de aprender uma língua estrangeira. Temos a tendência de transferir para essa língua os nossos fonemas e suas variantes, nossos padrões de intensidade e ritmo, nossas transições, nossos padrões de entonação e sua intenção com outros fonemas. (LADO, 1972, p.27)

O papel do linguista é identificar as diferenças entre as línguas selecionadas para facilitar o ensino da segunda língua (BANATHY et al, 1966, apud WARDHAUGH, 1970). A vertente linguística responsável por essa comparação é a Linguística Contrastiva, a qual, segundo Lado (1964, p. 21), compara as estruturas linguísticas de duas línguas (L1 e L2) para determinar os pontos de divergência entre elas, indicando a(s) dificuldade(s) ao se aprender a L2.

Esse ramo da Linguística Aplicada foi muito utilizado entre as décadas de 50 e 80, principalmente devido "à afirmação de que o Ensino de Línguas Estrangeiras seria melhorado se se conhecessem os **pontos de dificuldades** que os alunos teriam quando em situação de sala de aula ao aprender uma segunda língua." (MAGRO, 1979, p. 124,





grifo nosso). Conforme aponta Fernández (2003), a AC ainda se apresenta pertinente em pesquisas de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Para a autora, a *Linguística Contrastiva Aplicada* é importante ao se considerar que o aluno pode formular hipóteses a partir desse contraste entre LM e LE, assim como o professor infere qual(ais) a(s) dificuldade(s) de seus alunos e como superá-la(s).

Por conseguinte, James (1981) afirma que a análise contrastiva organiza-se em três níveis: fonológico, gramatical e lexical. Preocupando-se apenas com o primeiro nível, ao se considerar a interferência da língua materna (LM), a transferência é mais complexa devido aos aspectos distintivos dos fonemas de cada língua, especialmente se o indivíduo já possui a internalização de seu sistema materno. Como aponta Saussure (2012), a fonologia mostra a permanência dos mecanismos de articulação, em que sua unidade mínima, o fonema, é "a soma das impressões acústicas e dos movimentos articulatórios unidade ouvida e da unidade falada" (p. 77). Desta maneira, o papel do fonólogo é descrever e interpretar o como esses sons ocorrem, preocupando-se apenas com aspectos fisiológicos, isto é, não observando as variações linguísticas.

Ao se aprender o sistema de sons de uma língua estrangeira, encontram-se sons que são fisicamentes similares aos da língua nativa, que se se estruturam de maneira semelhante a deles e que se distribuem similarmente. [...] Por outro lado, encontram-se também sons que não fazem parte do sistema de sons da língua nativa, que se estruturam de maneira diferente o que têm distribuição diferente. (LADO, 1972, p. 28)

A ter como base a comparação dos sistemas sonoros de Lado (1972), apresentase três estágios para a AC: a análise linguística de sons, comparação dos sistemas de sons e a descrição dos contrastes problemáticos.

Análise e descrição dos contrastes fonológicos

Considerando os princípios da Análise Contrastiva, portanto, foi possível delimitar os fonemas distintos e problemáticos entre os dois pares linguísticos - Dothraki-Inglês e Dothraki-Português -, ao analisar tanto seus fonemas consonantais quanto vocálicos. Desse modo, para que a pesquisa fosse possível, delimitamos os quadros fonológicos das três línguas e um quadro com apenas sua distinção.

Tabela 2 - Os fonemas consonantais do Inglês (AZAMBUJA, 2012, p. 36)





	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiva	p b			t d		k g	
Africada					t∫ dʒ		
Fricativa		f v	θ ð	s z	J 3		h
Nasal	m			n		ŋ	
Glide	w				у		
Líquida				1	r		

Ao contrastar o sistema consonantal das três línguas, percebe-se que essas possuem três categorias de distinção: (a) produção em diferentes pontos de articulação; (b) fonemas existentes apenas na LE e (c) fonemas existentes apenas na LM. Entretanto, apenas as duas primeiras categorias resultam na possível dificuldade do anglófono ou brasileiro, uma vez que os fonemas em (c) não serão reproduzidos em momento algum na LD. Dessa forma, observou-se em quais fonemas (a) e (b) se ocasionam e quais seriam os processos para a produção dos fonemas não existentes na língua-materna, a se pensar que o falante poderia não ter acesso a estas tabelas.

Consequentemente, comparando os fonemas consonantais, percebe-se que entre o Dothraki e o Inglês existem treze fonemas distintos, dos quais seis altera-se o ponto de articulação (PA), três declarados como problemáticos e quatro existentes apenas na tabela da LI. Por conseguinte, os fonemas caracterizados por (a), não apresentam a impossibilidade ou dificuldade de produção, uma vez que existentes em diferentes PA, mas sim um possível equívoco do falante ao pronúncia-los, produzindo tais fonemas como os de sua língua materna. Assim, os fonemas como /t/, /d/ e /l/, os quais na LD são dentais, a semivogal /w/ que é velar, e as fricativas labiodentais /f/ e /v/, caso esse lapso realmente ocorresse, seriam produzidos, respectivamente, como alveolares e labiais (a semivogal e as fricativas).

Os fonemas considerados pontos de dificuldade (PD), o uvular oclusivo (/q/), o fricativa velar (/x/) e o tape (/r/), percebe-se que, pressupondo a transferência dos sons da LM ao apresentar dificuldades na produção desses fonemas, o falante anglófono tentaria fazer uma aproximação fonológica deste som ou uma aproximação gráfica do





mesmo. À vista disso, produzindo e/ou ouvir palavras como **q**ora, **kh**efat, **r**haesh, o nativo da LI poderia compreendê-los e reproduzi-los como q - /k/, kh - /kh/ e o r - /r/.

Tabela 3 - Os fonemas consonantais do Português (OLIVEIRA, 2008, p. 27, apud SIMAS, 2015, p. 143)

	Bilabial	Labiodental	Alveolar	Pal. Alveolar	Palatal	Velar
Oclusiva	p b		t d			k g
Fricativa		f v	s z	J 3		Y
Nasal	m		n		ŋ	
Lateral			1		K	
Vibrante			r			
Tepe/Trill			ſ			

Equivalentemente, ao se considerar a tabela da LP, percebe-se que os pares mínimos fricativos (/ʃ/ - /ʒ/ e /f/ - /v/), o par mínimo alveolar (/t/ - /d/), as vibrantes (/r/ - /r/) e a lateral (/l/) não possuem a mesma PA presente em LD, a compor a categoria (a) desta análise. Desta forma, manifestam uma modificação, respectivamente entre português e dothraki, de palato-alveolar para palatal, labiodental para labial, alveolar para dental, alveolar para palatal e alveolar para dental. Estas nove alterações compõem a 47% dos dezenove fonemas distintos entre as línguas, sendo quais apenas seis são considerados problemáticos.

Em vista disso, os pontos de dificuldade estão no uvular oclusivo (/q/), no fricativo dental (/ θ /), no glide palatal (/ β /) e no fricativo glotal (/ β /), devido a sua não existência na tabela do português. Mesmo assim, semelhantemente ao inglês, o processo de produção dos fonemas problemáticos pode se dar por meio da aproximação sonora ou gráfica-sonora. No caso das palavras fasqoyi, yer e tihat os fonemas podem se assemelhar com / β /, /ie/ e / β /r respectivamente. Contudo, palavras como thir (/ β /), por não existir a possibilidade de aproximação fonológica, o falante produziria / β /t manifestando uma aproximação gráfica-sonora, ocasionando a não produção do h. Caso se considerasse o sistema fonético da língua, esta aproximação gráfica-sonora poderá ocorrer, ou não, com as africadas palatais, / β / e / β /d β /, presentes em **ch**are e la**j**ak, pois





tais fonemas são, no português, variações linguísticas, assim ocasionando dificuldade e assimilados como (/ʃ/) e (/ʒ/) em regiões em que não são frequentemente produzidos.

À vista disso, a distinção das três línguas resultou na seguinte tabela:

Tabela 4 - Os fonemas consonantais distintos

	Labial	Lábio- Dental	De	ntal	Alvo	eolar	Pal. Alve.	Palatal	Velar	Uvular	Glotal
Oclusiva	p b		t	d	t	d				q	
Africada								tſ dʒ			
Fricativa	f v	f v	θ	ð			J 3	J 3	x ou Y		h
Nasal								ŋ	ŋ		
Glide	W							j ou y	w		
Lateral				l		1		Á			
Vibrante						r					
Tepe/ Trill						ſ		r r			

Para facilitar o entendimento da tabela, foi utilizado um sistema de cor para diferenciar os contraste ocorridos, a se apresentar seis cores distintos conforme seu significado: vermelho, rosa, roxo, azul, verde e amarelo. Os fonemas em vermelho correspondem aos contrastes da LD com ambos os sistemas analisados, a se diferenciar daqueles que ocorrem apenas em uma das línguas - verde para a LP e roxo para a LI -. Desta forma, os fonemas em rosa representam a diferenciação das duas línguas maternas com a estrangeira, ao mesmo tempo em que demonstram as semelhanças entre si. Os sons restantes, identificados por azul e amarelo traduzem o sons do Inglês e do Português, os quais podem, ou não, ser "exclusivos" deu seus sistema, como no caso de $|\delta\rangle$, $|\eta\rangle$, $|\eta\rangle$ e $|\delta\rangle$.

O mesmo princípio das cores foi aplicado também no contraste dos sons vocálicos, demonstrados nas tabelas a seguir:

Tabela 5 - Os fonemas vocálicos do Inglês (AZAMBUJA, 2012, p. 13)





	Anterior			Central		Posterior			
Alta		i							
Média	e	I	ε	Э	Λ	0	σ	э	
Baixa		æ					n		

Tabela 6 - Os fonemas vocálicos do Português (CRISTÓFARO SILVA, 2007, p. 49)

	Anterior	Central	Posterior
Alta	i		u
Média	e ε		0 3
Baixa		a	

	Anterior	Central	Posterior
Alta	ĩ		ũ
Média	ẽ		õ
Baixa		ã	

Tabela 4 - Os fonemas vocálicos distintos

	Anterior	Central	Posterior			
Alta	ĩ		u ũ			
Média	ẽ ı ε	ә Л	õ ʊ ɔ			
Baixa	æ	a ã	a v			

Diferentemente das consoantes, as línguas maternas possuem um número maior de vogais em relação a LE. Posto isto, tanto o LP quanto a LI, possuem o mesmo número de vogais distintas (9 vogais), além de apresentarem dificuldades divergentes em relação ao fonema /a/, destacado em vermelho. No caso do português, o fonema apenas causaria dificuldades em relação ao ponto de articulação, posto que é produzido na região posterior da boca ao invés de central. Entretanto, na LI, esse som vocálico é inexistente, necessitando do processo de aproximação, o qual poderia ocorrer com /λ/ ou /ə/, porém é difícil determinar a situações em que um ou outro seria utilizado ao não se considerar as estruturas silábicas ou entonações.

Considerações Finais

A escolha do Dothraki partiu de sua demanda aquisitiva observada nos sites fanmades, os quais mencionam aplicativos e livros que proporcionam esse diálogo. Apesar da existência desses materiais, nota-se ainda a escassez de pesquisas que





descrevam o processo de aquisição da linguagem fictícia, como também apontam as possíveis dificuldades do aluno-autônomo, uma vez que o ensino desta LE raramente ocorrerá por intermédio de um professor, muito menos em um espaço escolar.

Conclui-se que, ao analisar e descrever as tabelas fonológicas, inferiu-se que tanto o falante da LI quanto da LP possuem suas dificuldades na fonologia da LD, mesmo em proporções distintas. Os contrastes maiores podem ser observados, portanto, na LP, devido a Peterson ter como uma das bases o inglês para a formulação de sua língua. Ao considerar os fonemas consonantais, o português possui dezenove fonemas distintos, dos quais seis são considerados PD, nove são mudanças no PA e quatro restritos à LP. No caso dos falantes anglófonos, apenas três dos treze fonemas distintos expressariam problemas, em razão de quatro serem apenas do inglês e seis ocorrerem a alteração do ponto de articulação (PA).

No que concerne os fonemas vocálicos, percebe-se há menos vogais no Dothraki em comparação as duas línguas maternas, ocasionando a não contrariedade dos sistemas fonológicos. Ademais, ambos os sistemas das LM possuem o mesmo tanto de distinções, como a problematização é encontrada apenas em um fonema. O fonema /a/, o qual é produzido em diferentes PA na LP, na LI esse é transposto como um fator de dificuldade pela não existência em seu sistema fonológico.

Com isso, ao se tratar de pesquisas de uma língua fictícia no contexto televisivo, isto é, sem a cooperação e análise de falantes/situações reais, percebe-se que há uma complexidade ao considerar o estudo destas língua como estrangeiras. As análises estruturais e linguísticas são necessárias para suprir a falta de exemplos extratelevisivos, facilitando, portanto, o aprendizado do fã que, na maioria das vezes, ocorre de maneira autônoma.

Nesse sentido, ao descrever os contrastes fonológicos de dois sistemas, considerados línguas maternas, com o Dothraki como língua estrangeira, acredita-se que conseguimos - ao menos nesse nível linguístico - uma facilitação e entendimento das estruturas para um futuro estudo-autónomo e aquisição da linguagem.

Referências bibliográficas

AZAMBUJA, Elen. *Fonética e Fonologia da Língua Inglesa*. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2012.

CRISTÓFARO SILVA, Thaïs. Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e





guia de exercícios. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FERNÁNDEZ, Gretel Erest. Linguistica Contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações. In: SIGNUM. Estudos linguísticos, Londrina, n. 6/2, p. 101 - 118, dez. 2003. FISKE, John. Television Culture. In: RIVKIN, Julie; RYAN, Michael (Ed.). Literary theory: an anthology. 2nd ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 1274 - 1284 LADO, Robert. A comparação de dois sistemas de sons. In: _____. Introdução à Linguística Aplicada. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1972. p. 24 - 76 _. Phonemes across language. In: LADO, Robert. Language Teaching: a scientific approach. New York: McGraw-Hill, 1964. p.70 - 78 LEARN DOTHRAKI AND VALYRIAN. Disponível em: http://forum.dothraki.org/>. Acesso em: 20 jul. 2018. MAGRO, Maria Cristina. Análise contrastiva e análise de erros - um estudo comparativo. In: Cadernos de linguística e teoria da literatura. ed. 3. Minas Gerais: 1979. p. 124 - 133 PETERSON, David J., The art of language invention: from Horse-Lords to Dark Elves, the words behind world-building. New York: Penguin Books, 2015.

2012.





INFORMATIVIDADE: UMA POSSIBILIDADE DE PROCESSAMENTO TEXTUAL

Aline Rubiane Arnemann (UFSM) Vaima Regina Alves Motta (Orientadora – UFSM)

Considerações iniciais

Na posição de pesquisadora professora escrevo este trabalho. Atualmente, sou doutoranda em Estudos Linguísticos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS. O referido programa conta com três linhas de pesquisa na área de Estudos Linguísticos, dentre elas a Linha Linguagem e Interação, a qual a professora que orientou minha pesquisa de mestrado e orienta minha pesquisa de doutorado está vinculada, professora Vaima Regina Alves Motta.

A referida professora criou o Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE). Esse grupo, que também sou integrante, realiza estudos, pesquisas, oficinas e demais atividades que visem promover a construção de conhecimento referente ao trabalho com o texto no ambiente acadêmico e na escola básica. A teoria de base do GELTE é a Linguística do Texto (LT), a qual concebe o sujeito como ativo e o texto como processo. Assim, as pesquisas de mestrado e doutorado dos integrantes do GELTE se voltam para o diálogo entre a teoria e prática, entre a pós-graduação e escola básica.

Nesse sentido, neste trabalho, realizamos um movimento reflexivo ao apresentar a análise de uma produção textual de um estudante de terceiro ano do Ensino Médio noturno de uma escola da rede pública estadual de ensino da cidade de Santa Maria, RS, o qual foi sujeito de minha pesquisa de mestrado, Arnemann (2017), caracterizado como S7. A análise é realizada a partir do critério de textualidade informatividade, consoante as disposições dos teóricos proponentes dos critérios de textualidade: Beaugrande e Dressler (1981). Ainda quanto à análise, ela foi realizada a partir do *lócus* atual de minha pesquisa de doutorado, em andamento desde 2017,

Nesse sentido, para organizar este trabalho, dedicamos um espaço para expor, de modo sucinto, o contexto de produção do *corpus* de análise selecionado para este estudo, uma seção teórica para abordar o critério de informatividade, na qual situamos a





teoria em que buscamos subsídios para explorar o trabalho com o texto: a Linguística do Texto, com foco no critério de textualidade informatividade. Na sequência, apresentamos a seção referente aos procedimentos metodológicos, envolvendo análise. Por fim, constam as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

O contexto de produção do texto de S7

Como mencionamos na seção introdutória, apresentamos, neste trabalho, a análise de uma produção textual de um texto produzido pelo sujeito de pesquisa (S7) de minha pesquisa de mestrado. Nesse sentido, convém expor alguns aspectos referentes ao contexto de produção do *corpus* de análise.

É importante pontuar que ao desenvolvermos pesquisas com seres humanos, demandamos da autorização de um Comitê de Ética em Pesquisa para realizar o estudo. O registro CAAE 45087515.1.0000.5346 conferiu autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, com a também devida autorização de uma instituição do ensino básico, a qual está localizada no centro da cidade de Santa Maria, RS, realizamos a geração de dados em uma turma de terceiro ano de Ensino Médio noturno, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa (3 aulas semanais) ao longo dos meses de agosto a dezembro de 2015.

Nesse período, os discentes da referida produziram uma produção textual diagnóstica (PTD) e três artigos de opinião, com versão escrita e reescrita em cada produção. Como procedimento comum em todas as pesquisas realizadas pelos integrantes do GELTE, os participantes de pesquisa, no caso, os estudantes produziram seus textos em sala de aula, jamais em casa. Priorizamos e investimos na realização das etapas em sala de aula a fim de valorizar nosso estudante enquanto ativo, explorar a etapa prévia à escrita, a provocação, valorizar o espaço e gênero aula, no qual o estudante pode expor suas dúvidas e o professor pode auxiliá-lo. Ademais, temos outro fator importante: a organização temporal para a realização da produção. Realizada essa exposição acerca do contexto de produção, passamos ao tratamento teórico.

Preceitos teóricos: o critério de informatividade





O critério de textualidade informatividade foi proposto por Beaugrande e Dressler (1981) juntamente com os critérios de intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, aceitabilidade, coesão e coerência. Tais critérios, segundo os autores, são responsáveis por conferir textualidade aos textos.

A informatividade é pautada pelo interlocutor do texto, ou seja, é o leitor/ouvinte de um texto que pode definir se determinado texto apresenta mais ou menos informatividade para si, de acordo com seus conhecimentos de mundo, de língua, de interação e de texto. Beaugrande e Dressler (1981) asseveram que a informatividade concerne às apresentações/informações novas presentes no texto, dispondo, a partir daí, que um texto pode apresentar: grau baixo, grau médio ou grau alto de informatividade.

Conforme Beaugrande e Dressler (1981), o grau baixo de informatividade é observado quando o texto não apresenta informações novas ao interlocutor, elas já fazem parte do seu rol de conhecimento. É caracterizado pela previsibilidade das informações, isto é, as informações são previsíveis ao interlocutor. Os autores expõem, ainda, que alguns textos ou gêneros textuais demandam apresentar grau baixo de informatividade a fim de que o interlocutor, diante da situação de comunicação, possa realizar um processamento textual rápido. Um exemplo, conforme os teóricos, é a placa "PARE", pois faz parte do conhecimento prévio dos motoristas e requer processamento rápido, diante das circunstâncias do trânsito.

O grau médio de informatividade é conferido a textos que apresentam informações novas e dadas. Para os teóricos, o grau médio é considerado o grau de informatividade padrão/mais adequado para os textos, pois, ao apresentar informações novas – as quais são imprevisíveis ao interlocutor – e dadas – as quais são previsíveis ao interlocutor, permite que o leitor/ouvinte estabeleça um jogo entre as informações novas e dadas, em que essas servem de âncora para o processamento daquelas. Esse jogo é denominado por Koch e Elias (2014, p. 34) como "balanceamento entre informações".

O grau alto de informatividade é observado em textos que apresentam informações novas ao interlocutor. Por apresentar informações novas, demanda que o interlocutor realize um processamento textual para compreendê-la. Segundo Beaugrande e Dressler (1981), quando informações são menos prováveis ao interlocutor, elas transmitem informatividade de terceira ordem, ou seja, grau alto de informatividade. Para os estudiosos, essas informações requerem mais atenção e fontes de processamento em relação às informações mais prováveis. Assim, elas podem





apresentar descontinuidades – em que parece faltar uma configuração – e discrepâncias – em que os padrões apresentados no texto não combinam com os padrões presentes no conhecimento prévio do interlocutor.

Em nossa acepção, a descontinuidade pode ser percebida quando há uma quebra na produção de sentido por parte do interlocutor em relação ao texto; e a discrepância, quando a informação não condiz com o conhecimento prévio que o interlocutor tem a respeito do assunto. Nesse prisma, a discrepância pode ser considerada um modo de como a descontinuidade pode se manifestar no texto. No entanto, diante das limitações deste estudo, não discutiremos essa hipótese.

Conforme Beaugrande e Dressler (1981), quando temos uma discrepância ou uma descontinuidade no texto, podemos realizar movimentos de busca para processar a informação. Esses movimentos dizem respeito aos rebaixamentos, os quais podem ser: a) reverso: ocorre quando o interlocutor busca uma possibilidade de compreensão em ocorrências já apresentadas no texto; posterior: ocorre quando o interlocutor prossegue trabalhando com o texto em encontra expressões que auxiliam a compreender a informação nova; e externo: ocorre quando o interlocutor demanda recorrer a elementos que estão fora do texto para compreender a informação nova.

Nesse sentido, compreendemos que os movimentos de rebaixamento além de auxiliar na compreensão de textos com grau alto de informatividade, uma vez que podem auxiliar no processamento das informações novas, podem contribuir no trabalho com a produção textual, sinalizando movimentos de construção do texto. Desse modo, na seção seguinte, observamos em um artigo de opinião, desenvolvido pelo sujeito de pesquisa em Arnemann (2017).

Apreciação analítica: possibilidades de encaminhamento de trabalho com o texto a partir do critério de informatividade

A partir dos preceitos teóricos abordados na seção anterior, observamos o artigo de opinião referente à segunda versão da terceira produção textual (PTA3v2) desenvolvida por S7. Pontuamos que se trata da última produção realizada tanto pelo sujeito de pesquisa como pelos demais participantes de pesquisa de Arnemann (2017).

Para fins de contextualização da situação de produção, resgatamos o comando de produção textual apresentando aos estudantes para a realização do artigo de opinião:





O poeta Carlos Drummond de Andrade indaga, em seu poema *E agora, José?*, um sujeito sobre inúmeros coisas. Imaginemos que Drummond tivesse feito o poema para você, substituindo *José* pelo seu nome – *E agora, fulano?*. Faço essa pergunta a você, "e agora, fulano?". E agora fulano, o ensino médio está acabando, o futuro está ali, bem pertinho, o que você vai fazer? Escreva um artigo de opinião revelando sua opinião favorável ou contrária sobre a decisão da escolha profissional nessa época da sua vida. Você acredita que a profissão que você vai seguir deve ser definida nesse momento da sua vida? Apresente argumentos em seu texto, comprove-os com informações, pois sua opinião é importante para outros jovens que ainda estão indecisos (ARNEMANN, 2017, p. 283).

Assim, na Figura 1, apresentamos a PTA3v2, para, a seguir explorá-la:

Figura 1 – PTA3v2





Escalha Profissional
La occidito que a decisão do escelha profissional é comportante
am qualquer momento da nossa vida. Tombo un fase infuntil, até che-
gar un fare adulta. Se truçamos objetivos ainda quendo vianes, po-
demos com o tempo, acabas mudando de idia, pois as reges não
Temos cluraga e nem um aprofundamento sobre a árua on que
Tomos o sonho de atuar. Mas, muitas vezes na fese adulta, nossos obje-
timos podem estar mais ioneretos e nosa mentalidade pode estar di-
ferente e com puramentos diferentes. Alem disso, com o amadure-
cimento podimos disiguos com maios darya e confliança a ária
em que queremos atuar.
Como vimos no texto de priciologo Rosângela, que foi publi-
cado em seu próprio site, ha vários fatores que influenciam a nossa
excelles profissional, dentre eles, ela citar co fisto de não confundiranos
hobby com escolha profissional, o que ja aconterna comigo imesmo. En go
to muito de esporter e apobei me iludindo com um futuro ua
área de Ed. física. Com o passar do tempo, foi me aprofuedando
em conhecimentos sobre o curso. e comercia mudar de ideia, seis
ha disciplimas que não um causam interesse e en tenho a maior
dificuldade. Tombém, en trubalho un area de Administração, o que
ma lessa ainda mais à mudar de ideia sobre a profissão em que en
gostaria de atuar lituramente.
Vontanto, rija guel for a fire da vida, estabelecer metas e objetios
para a trida profissional é um fatos extremamente importante pa-
nes que ocione um grande sucesso un professão que tanto almiga-
mos. Com dedicação e empouho, mada e impossível.

Fonte: PTA3v2 de S7, presente em Arnemann (2017, p. 169).

Na PTA3v2, se considerarmos o trecho "há vários fatores que influenciam a nossa escolha profissional, dentre eles, <u>ela cita o fato de não confundirmos hobby com escolha profissional</u>" presente nas linhas 12-14, no início do segundo parágrafo, como uma informação nova (no caso, para o produtor do texto e que ele buscou essa informação para utilizar em seu artigo de opinião), podemos observar uma discrepância, pois o excerto sublinhado sugere que S7, em algum momento, aproximou hobby e escolha profissional, ou seja, seus conhecimentos acerca da relação entre hobby e





escolha profissional não combinam com a informação apresentada pela autora do texto base citado por S7.

Para compreender essa discrepância, bem como o movimento de construção do texto, podemos utilizar movimentos de busca. Neste caso, ao observar os três tipos de rebaixamento, entendemos que o reverso e o posterior auxiliam nessa compreensão. Assim, ao realizar rebaixamento reverso, retornamos às manifestações textuais anteriores ao trecho destacado.

Regressando ao primeiro parágrafo do texto, no excerto "mudando de ideia, pois as vezes não temos a clareza e nem um aprofundamento sobre a área em que temos o sonho de atuar", presente nas linhas 6-8, S7 revela que não apresentava clareza e conhecimento acerca da profissão que pode seguir. Esse trecho sugere que S7, no texto, vai tentar resolver a situação-problema referente à falta de clareza e aprofundamento sobre o tema *escolha profissional*. Para tal, S7 emprega o texto base (Anexo I). Desse modo, esse trecho que aborda a situação-problema auxilia na compreensão da informação "há vários fatores que influenciam a nossa escolha profissional, dentre eles, ela cita o fato de não confundirmos hobby com escolha profissional".

Além do rebaixamento reverso, podemos realizar o rebaixamento posterior. Por meio deste, podemos observar que o excerto "Eu gosto de esportes e acabei me iludindo com o futuro na área de Ed. Física", presente nas linhas 16-18, revela que S7 construiu um raciocínio a partir da informação e nesse excerto (l.16-18), podemos entender porque S7 apresenta a informação de que é importante não confundir hobby e escolha profissional, uma vez que indicia que poderia estar realizando confusões entre os dois.

A partir do exposto, percebemos a validade do trabalho com informações no processo de produção textual no ensino básico, pois, conforme a PTA3v2 revela, S7 utilizou as informações presentes no texto base para construir seu texto, seu processo argumentativo e, sobremaneira, para realizar reflexões acerca de si enquanto cidadão ativo em relação com as informações: a validade em buscá-la para argumentar e refletir sobre suas tomadas de decisão.

Considerações finais

Diante do que abordamos neste trabalho, entendemos que o emprego da informatividade pode auxiliar no processamento textual, em que a descontinuidade e/ou discrepância podem sinalizar o trecho do texto demanda de mais compreensão. Os





movimentos de busca: rebaixamentos reverso, posterior e externo podem auxiliar na compreensão da informação, quando considerada nova, pois auxilia o interlocutor a interagir com o texto e a estabelecer nexos ao longo do texto.

Ademais, pode os rebaixamentos podem auxiliar o produtor do texto no processo de construção do texto, pois a partir dos trechos destacados neste estudo: "mudando de ideia, pois as vezes não temos a clareza e nem um aprofundamento sobre a área em que temos o sonho de atuar", (linhas 6-8), "há vários fatores que influenciam a nossa escolha profissional, dentre eles, ela cita o fato de não confundirmos hobby com escolha profissional" (linhas 12-14) e "Eu gosto de esportes e acabei me iludindo com o futuro na área de Ed. Física" (linhas 16-18), observamos, respectivamente: a apresentação de uma situação-problema (linhas 6-8), a apresentação de uma informação (linhas 12-14) e a realização de uma reflexão de S7 enquanto ativo com a informação (linhas 16-18).

Desse modo, verificamos a validade do trabalho com informatividade no trabalho com o texto em sala de aula, uma vez que pode auxiliar os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: o professor no que tange ao ensino de compreensão e produção textual argumentativa e o estudante quando à aprendizagem de compreensão e produção textual argumentativa. Por fim, consideramos que, por vezes, necessitamos realizar transposições didáticas para que o trabalho com informatividade nas aulas de Língua Portuguesa apresente efetividade, o que valida a realização de estudos na área e auxiliar a estreitar os laços entre teoria e prática.

Referências bibliográficas

ARNEMANN, A. R. Informatividade na escrita argumentativa de terceiranistas de Ensino Médio noturno: um trabalho de autogerenciamento pautado pela pesquisa-ação. 2017. 289 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

BEAUGRANDE, R. de.; DRESSLER, W. Introduction to Text Linguistics. New York: Longman, 1981.

Anexo I





A escolha profissional¹

A maioria dos jovens encontra dificuldades em fazer a sua escolha profissional. É um momento de perdas e ganhos. Com a escolha o jovem sabe que irá ganhar, mas também sabe que irá perder.

O que perde o jovem ao escolher a profissão?

Ele se sente perdendo antigos projetos, sonhos infantis, outras profissões que estavam na sua lista de preferência, colegas do Ensino Médio, etc.

Por ser um momento difícil, o jovem se utiliza muitas vezes de sonhos e idealizações sobre a profissão que pretende exercer com o objetivo de desenhar previamente um lugar ainda desconhecido que se vê prestes a ingressar.

Um problema que surge neste momento é que os jovens muitas vezes não conhecem a profissão que lhe interessa, ou tem ideias fantasiosas ou idealizadas sobre a profissão pretendida, sendo uma escolha muitas vezes mais imaginário do que real.

A família, neste momento, tem um papel importante, pois os jovens se espelham muitas vezes nos pais para fazerem suas escolhas profissionais. Às vezes estes pais têm projetos para seus filhos ou os filhos desejam através de sua profissão ser importante para seus pais. Estes jovens podem ficar confusos sem saber se é seu o desejo de determinada escolha profissional ou não. Às vezes escolhe em função de seus familiares e se frustra. Porém podem escolher uma profissão igual a do pai ou da mãe e isto poderá ser bom ou não. Para ser uma boa escolha, dependerá da condição de ter sido realizada com autonomia, de estar de acordo com a realidade e se esta profissão também lhe interessa e lhe motiva.

A família que tem um bom entrosamento vai promover autoestima e autoconfiança do jovem ensinando seus filhos a escolher e não ser o que escolher.

A melhor escolha será sempre a que poderá integrar seus desejos com a realidade.

Existem algumas condições que podem levar a uma escolha desajustada. São elas:

- Quando a decisão é determinada por um único fator, tal como: o econômico, status social desprezando os demais fatores referentes à profissão.
- Quando a escolha profissional ocorre por acaso, para aproveitar alguma oportunidade.
- Quando a escolha é feita com base em habilidades específicas. Ex. Ser bom em desenho e escolher arquitetura sem considerar outros fatores envolvidos na profissão.
- Quando o jovem confunde hobby com escolha profissional. Ex. Gosto por esportes levando-o a escolher Educação Física como profissão.
- Um recurso que o jovem pode utilizar quando a escolha profissional lhe é difícil é a orientação vocacional.

A orientação vocacional é realizada na média em 5 encontros com duração de 50 minutos cada encontro. Utiliza-se de algumas técnicas que objetivam buscar o conhecimento acerca das características pessoais, familiares e sociais da pessoa a fim de que se indague sobre as motivações para realizar determinada escolha profissional, com o objetivo de chegar a uma decisão autônoma.

¹ MARTINS, R. **Escolha profissional**. Disponível em: < http://www.rosangelapsicologa.com/site_pagina.php?pg=textos&texto=30. Acesso em: 22 nov. 2015.





UMA PROPOSTA DE LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA PARA O GÊNERO MEME NO ENSINO FUNDAMENTAL

Prof^a Ms. Betania Elisabete Braga (SEED)

Introdução

Este trabalho apresenta parte das pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional (Profle-tras/UEM/CAPES), em um nono ano da educação básica da rede estadual. A pesquisa segue a linha dos estudos dialógicos bakhitinianos e está caracterizada como pesquisa-ação, qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada proposta por Tripp (2005). A temática da pesquisa trata da inserção de práticas pedagógicas de leitura e análise linguística com os multiletramentos, em específico, com o gênero discursivo meme.

Buscamos então, elaborar práticas de inserções didáticas, em consonância com a concepção interacionista e dialógica da linguagem para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, preocupando-nos com a inserção de práticas de multiletramentos com textos multissemióticos nas aulas de leitura e análise linguística, para desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão frente aos discursos, pois nesse momento, o sujeito é colocado em uma posição de decisão: concordar, refutar ou concordar e repassar as mensagens que lhe chegam pelos meios digitais.

A problematização da pesquisa surge da necessidade de ensinar os alunos a analisarem os memes que recebem através das redes sociais na internet, a fim de que não sejam reprodutores/produtores de conceitos que, travestidos de humor, extrapolem o socialmente aceitável. Salientamos a grande importância dos estudos teóricos que fizemos para a construção de uma prática muito mais concreta e eficiente, e a respeito das bases teóricas que utilizamos que se destina a próxima seção.

Pressupostos teóricos

Iniciamos nosso trabalho abordando a concepção sócio-histórica da linguagem e os estudos dialógicos de Bakhtin (2016), por considerar a linguagem como evento dialógico e social, que somente pode ser produzido na interação em sociedade. Nessa





perspectiva, leva-se em conta o momento sócio-histórico pelo qual passamos e as mudanças na comunicação interpessoal, e como essas mudanças influenciam a convivência entre os pares e a própria língua.

Bakhtin (2016, p.193) conceitua o valor da palavra como "expressão da comunicação social com personalidades definidas, de seus produtores", por isso, parecenos que ele compreende a palavra como a expressão da personalidade do falante, impregnada das concepções que o autor possui e deseja expressar. Sua fala parecia prever os caminhos pelos quais passaria a comunicação, com o advento das redes sociais que expressam em seus discursos a intencionalidade do produtor.

A intencionalidade é determinada pelas relações entre os sujeitos, pelas condições materiais da interação, pela orientação temática e pela época em que foi desenvolvida. Os nossos enunciados são a materialização do discurso talhado nas interações que participamos. Eles são construídos em conjunto com o meio, o tempo em que vivemos e o sujeito sócio-histórico. Isso significa considerar suas condições de produção e compreendê-lo de forma completa com suas implicações de sentido e suas relações dialógicas, pois todo enunciado está ligado a outros que o precederam. Também é importante considerar o papel do outro na interação, embora o indivíduo seja produtor de seu discurso, ele somente poderá ser proferido, ou seja, sua razão de ser dependerá de um interlocutor. Faraco (2009) explica que:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (FARACO, 2009, p. 66).

Nossos discursos são produzidos nas interações que construímos. A linguagem se constitui, então, como determinante para as interações humanas, lugar em que os discursos são construídos, compartilhados e/ou respondidos, pois assim como afirma Bakhtin (2016), toda palavra é passível de resposta. Se nos atemos aos meios digitais, as possibilidades de interação são incomensuráveis. Nesse sentido, depreende-se a concepção, conforme postula Bakhtin (2016): O enunciado é um elo na cadeia da





comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. (BAKHTIN, 2016, p. 62).

Se considerarmos os sujeitos como uma construção histórica e social, consideramos que os discursos que proferimos estão embebidos de outros discursos com os quais mantivemos contato em algum momento das nossas vidas. Compreendemos que um discurso pode revelar em sua significação muitos sentidos, que dependerão das ideologias que acompanham os interlocutores, as significações que o autor/locutor deu a essas ideologias e a reflexão que se faz acerca dos dois.

Um enunciado pode ter variados sentidos dependendo do contexto em que está imerso, de acordo com Ritter (2012), esse contexto é uma esfera ou campo da comunicação verbal, e carrega consigo marcas ideológicas que determina as relevâncias do sentido. Cada esfera possui marcas próprias, dependendo da intencionalidade enunciativa. Essas marcas tornam a linguagem peculiar e relevante para o processo de tomada de sentido.

As ideologias dizem respeito à posição axiológica que o sujeito construiu em suas interações sociais, conforme explica Miotello (2014, p. 170): "representa a realidade a partir de um lugar valorativo", então, a concepção axiológica pode ser representada e validada pelos enunciados que proferimos. Nesse sentido, os discursos traduzem a realidade de cada interlocutor, em um dado momento histórico.

Aliamos a esses conceitos a concepção interacionista da linguagem, que concebe a língua como uma forma de interação, nunca como um sistema fechado, individual e regrado. Nessa perspectiva, pode-se considerar a comunicação como um ato coletivo, pois nossos discursos são direcionados a outrem, estabelecendo relações dialógicas. A interação não se faz com palavras soltas, mas com enunciados, que são a materialização do discurso, e que, entrelaçados, formam as relações de sentidos.

Neste contexto de relações dialógicas e interações discursivas é que centramos nosso trabalho. Vivemos um contexto de mudanças na forma como as interações acontecem e na maneira como construímos nossos discursos, que apresentam cada vez mais signos multissemióticos. A internet elevou a possibilidade de utilizar diversas semioses nas nossas interações, incluindo nos discursos imagens, emoctions, gifs,





material discursivo, letras de diferentes formas e cores, e muitas outras linguagens que o uso da tecnologia nos permite.

Corroboramos, então, com a ideia de Silva (2016) sobre o meme ser um gênero essencialmente dialógico, porque:

Conserva em si ressonâncias de outros discursos, de outros gêneros oriundos de outras esferas da atividade humana, que o constituem como gênero. Todo meme rememora outros memes (e também outros gêneros), porque com eles dialoga: seja por meio do estilo, da estrutura composicional, do conteúdo temático. (...) ou mesmo pelo fato de ser atravessado constitutivamente por outros discursos, por outras vozes que representam diferentes lugares sociais que se estabilizam e se desestabilizam durante o processo de replicação. (SILVA, 2016, p. 352).

A seguir, apresentaremos nossa experiência durante a aplicação de um dos módulos didáticos e os passos metodológicos que utilizamos para a construção do módulo temático sobre o racismo.

Opções metodológicas

Ao iniciarmos esta seção, explicamos que nosso trabalho aborda práticas discursivas em que elaboramos um protótipo didático adotando a teoria dos gêneros discursivos sob o viés bakhtiniano. Por essa razão, essa pesquisa se desenvolve à luz da Linguística Aplicada, contemplando a relação da linguagem e da sociedade, buscando propor ações transformadoras e inserir a discussão sobre os multiletramentos no espaço educacional.

Pensando em como os alunos estão cada vez mais inseridos no mundo digital e na comunicação ubíqua, este estudo propõe uma prática de leitura desses textos digitais para que o sujeito se sinta apto a tomar decisões que envolvem os desafios da contemporaneidade. A escola, no contexto da hipermodernidade, assume um papel decisivo de orientação aos educandos, conforme aponta Rojo (2009):

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática: - Os multiletramentos ou letramentos múltiplos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos culturais locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais; - Os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando





a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. (ROJO, 2009, p. 107).

Para estruturar nosso trabalho, escolhemos o protótipo didático como estratégia de ensino. De acordo com Rojo (2012, p.8), podemos compreender o protótipo didático como "estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificação por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais". Nesse sentido, compreendemos que o protótipo didático funciona muito bem com os gêneros multimodais, pois fornece a estrutura que poderá ser preenchida com enunciados de diferentes gêneros.

Nossa proposta desenvolve atividades de leitura e de análise linguística com o gênero meme, que sejam um convite ao estudo, ressignificando os usos e as práticas de multiletramentos, atraindo os alunos para as aulas de leitura, partindo de um gênero que para eles é familiar e direcionando-os a outros gêneros abordados na esfera escolar.

A configuração didática do protótipo elaborado está dividida em quatro categorias temáticas, bullying, racismo, machismo e homofobia. A escolha dessas temáticas foi determinada por pesquisas em redes sociais, considerando a existência de memes que atendem esses quatro temas e são compartilhados por usuários que desejam divulgar essas ideologias ou não compreendem realmente o discurso apresentado. Consideramos que é necessário inteirar nossos alunos das mensagens escusas que eles podem estar replicando, travestidas de piadinhas, nos memes. Desejamos que antes de demonstrar sua aprovação, compartilhando, curtindo ou repassando, ele possa ter subsídios para interpretá-lo e compreendê-lo.

Além desses aspectos, o que nos levou a selecionar os 4 eixos temáticos referidos foi a aproximação de que abordam grandes exemplos de "intolerâncias sociais" (GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012): bullying, racismo, machismo e homofobia. Essas intolerâncias são experenciadas no ambiente escolar, e, de modo específico, na turma de nono ano do ensino fundamental na qual lecionamos. Os problemas de convivência entre os alunos e a falta de respeito nas atividades rotineiras em sala de aula é uma questão preocupante que nos aflige por demasia. Por isso, avaliamos ser pertinente e necessário o trabalho temático dos eixos apontados. Assim, para compor cada eixo temático, selecionamos de 05 a 10 memes que remetem aos tipos de intolerâncias sociais escolhidas como temas.





Em relação às práticas de leitura e de análise linguística, baseamo-nos também nos aspectos teórico-metodológicos sugeridos por Hila (2009); Rodrigues (2008) e Ritter (2012). Em relação à contribuição de Hila (2009), ressaltamos a ideia sobre o trabalho em sala de aula com a leitura poder ser divido em duas fases: pré-leitura e leitura. A pré-leitura, de acordo com a autora, é o momento em que buscamos despertar os conhecimentos prévios do aluno e o preparamos para o contato com o texto. A fase da leitura é quando instigamos a compreender os aspectos do contexto de produção que envolvem o texto e a compreensão de características exclusivas que envolvem cada gênero. E, por último, a autora recomenda que sejam desenvolvidas as questões interpretativas do texto.

Nosso trabalho está organizado em quatro módulos temáticos que abordam com conteúdos relacionados a valores éticos. Sobre conflitos de ordem social, cultural, econômica, política com as quais a sociedade se depara. Cada módulo contempla três fases do processo da leitura explicadas na seção teórica e que foram adaptadas para o desenvolvimento deste trabalho. A primeira fase é a da "Pré-leitura", que procura acionar o conhecimento prévio sobre o tema que vai ser estudado. A segunda fase denominada como "Leitura" busca desenvolver o trabalho com os memes por meio de leitura analítica, e a terceira fase, a "pós-leitura", espera desenvolver uma leitura crítica sobre os textos lidos e a relação de significados entre eles, oportunizando uma contrapalavra dos alunos.

Módulo temático: Racismo

O segundo módulo teve a duração de cinco horas-aula e buscou desenvolver atividades que evoquem o tema do racismo nos memes, pois eles podem servir de artifício para validar uma diferença sociocultural histórica entre brancos e negros. Nosso objetivo com este módulo é refletir sobre como a língua pode ser instrumento de opressão por meio de memes racistas que disseminam esse pensamento de maneira livre na internet. A seguir, explicamos como transcorreram as atividades do módulo:

1ª Fase - Pré-leitura: O primeiro momento busca acionar o conhecimento prévio sobre o tema do módulo.





Conteúdo: Leitura do vídeo "2 minutos para entender – Desigualdade Racial no Brasil".

Objetivos: - Discutir sobre o tema racismo.

Antes de iniciar o trabalho, a turma assistiu um vídeo sobre o racismo no Brasil e as consequências sociais que ele gera. (Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ufbZkexu7E0, acessado em 29/06/2017).

Sugerimos algumas questões orais para auxiliar os alunos na compreensão do vídeo:

1°) ATIVIDADES DE CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO:

- Onde podemos encontrar esse vídeo?
- Quem produziu o vídeo?
- Por que ele foi produzido?
- Para quem você acha que esse texto foi feito?

2°) ATIVIDADES DE COMPREENSÃO:

- No vídeo, o narrador diz que "a cor da sua pele define a sua vida", explique essa afirmação.
- O texto fala em "representatividade racial". A partir das ideias apresentadas no vídeo, qual o significado dessa expressão?

3°) ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO:

- Você acha que existe alguém que ainda não sabe o que é racismo?
- Você acha que as informações que o vídeo traz são interessantes?
- Você concorda que a abordagem policial é diferente para brancos e negros?
- Por que você acha que existe racismo?

A seguir, passamos para a fase dois do módulo:

2^{a}	Fase	-	leitura:	Nessa	fase	deste	módulo	O	aluno	fará	a	leitura-estudo
(Ro	ODRIG	GU	ES, 2009) de alg	uns m	emes de	e conteúd	o ra	cista.			

Conteúdo: Leitura de memes.

Objetivos:





- Reconhecer aspectos do conteúdo temático, estrutura composicional e estilo dos memes lidos;
- Discutir com os colegas as significações e ideologias contidas nos memes;
- Refletir sobre as consequências de se curtir ou compartilhar memes racistas.

A seguir, o professor e os alunos fazem a leitura de alguns memes com discurso racista. Nesse momento, cada um dos cinco memes selecionados é apresentado e analisado individualmente. Explicamos que para compreender o racismo implícito em alguns dos memes é preciso relembrar o passado histórico e social em que os negros vieram e viviam no Brasil, o regime escravocrata e como negros eram considerados seres humanos de segunda categoria.

IMAGEM 01 - Meme o cabelo afro



Fonte: WhatsApp

A respeito desse meme responda:

- 1) Qual é o texto verbal deste meme?
- 2) Quem diz esse texto verbal? É a jovem da imagem?
- 3) Quem é o "você" a que se refere o produtor do meme?
- 4) Por que o texto verbal foi iniciado com "aí"? Essa expressão é mais comum na escrita ou na oralidade?
- 5) Qual é a relação do texto verbal com a imagem?





- 6) Qual a finalidade deste meme?
- 7) O que a imagem apresenta? De onde ela poderia ter sido capturada?
- 8) Esse meme pode ser considerado racista?
- 9) O que pode ser considerado humor desse meme?

Os memes a seguir, são entregues em conjunto para a leitura dos alunos:

IMAGEM 07 – Meme nego perigo



IMAGEM 08 – Meme nego não vale



Fonte: Site Geledés, disponível em: https://www.geledes.org.br/nega-explica-porque-o-meme-nego-eracista/, acesso realizado em 03/07/2017.

IMAGEM 09 – Meme nego retardado







Fonte: Site Versão Beta, disponível em: https://versaobetalab.wordpress.com/2016/05/31/os-trajes-quevestem-os-memes-nego-tem-cor-e-sao-racistas-sim-senhor/, acesso realizado em 03/07/2017.

Questões sugeridas para discutir os memes:

- 1) Esses três memes apresentam características comuns em relação ao texto verbal. Aponte-as.
- 2) A expressão "nego" nos memes se refere a quem?
- 3) Você considera esses memes racistas? Explique o porquê.
- 4) Em relação ao meme 2: o que o fotograma apresenta?
- 5) Você conhece um movimento chamado Ku Klux Klan? (Aqui o professor pode mediar uma pesquisa oferecendo material)
- 6) O meme 4 não apresenta uma foto, mas uma gravura antiga. O que ela representa?
- 7) O texto verbal dos memes pode ser atribuído a quem?
- 8) Em cada um dos memes, qual a relação do texto verbal com a imagem?

Em seguida, procedemos a leitura e a análise dos seguintes memes:

IMAGEM 05 – Meme Seus lindos



Fonte: WhatsApp

Questões para debate:

- 1. Qual é o texto verbal desse meme?
- 2. Quem diz esse texto verbal?
- 3. Para quem esse meme pode ser enviado? Quando?
- 4. Qual a relação do texto verbal e da imagem?
- 5. Qual é a finalidade desse meme?
- 6. Por que ele pode ser considerado racista? Explique.

IMAGEM 10 – Meme racista?!







- 1. Qual o texto verbal desse meme?
- 2. A quem ele pode ser atribuído?
- 3. Esse meme utiliza a ironia. Explique-a.
- 4. Qual a ideia que fica implícita nele?
- 5. Qual a relação do texto verbal e da imagem?
- 6. Você já ouviu frases parecidas? Quais?
- 7. Esse meme é racista? Por quê?

Fonte: Site Quick me, disponível em: http://www.quickmeme.com/p/3vzij5/page/2/, acesso em 03/07/2017.

Na sequência, apresentamos a fase três do módulo:

3ª Fase – Pós-leitura: Nessa fase, desenvolvemos uma atividade em que o aluno produzirá seus próprios memes contra o racismo.

Conteúdo: Produção digital de memes

Objetivos:

- Produzir memes contra o racismo;
- Fazer circular os memes nas redes sociais.

Considerações finais

Ao iniciar nosso trabalho, estabelecemos o objetivo de refletir sobre os processos de elaboração e implementação de um protótipo didático (ROJO; MOURA, 2012) com o gênero discursivo meme, em um nono ano, da rede pública de ensino, contribuindo para os estudos dos multiletramentos, à luz da perspectiva dialógica da linguagem.

Após analisar nossa caminhada podemos concluir que a escola precisa inserir em suas práticas de leitura e análise linguística os textos multissemióticos, pois vivemos um tempo em que a comunicação ublíqua se faz não apenas por meio de textos verbais, os





diferentes signos fazem parte das nossas práticas discursivas e ganham cada vez mais destaque.

Também destacamos que é preciso discutir a forma como algumas relações sociais se desenrolam. Ao abordar os temas: bullying, racismo, machismo e homofobia "intolerâncias sociais" (GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012), buscamos um caminho para construir novas formas de trabalho e evitar que discursos com conteúdo preconceituoso possam circular nas redes sociais.

Nem sempre é possível identificar esse discurso ideológico, pois ele chega a nós travestido de humor. Um leitor mais cauteloso e preparado consegue identificar os memes com esses conteúdos e evitar que eles circulem na internet. Muitas vezes, esses memes são repassados sem que os interlocutores reflitam sobre seu conteúdo.

Nossos resultados foram muito positivos, inclusive a equipe gestora da escola nos comunicou que a nota da escola, nos índices governamentais, teve uma relativa melhora no nono ano que participou do trabalho.

Acreditamos que práticas pedagógicas, que buscam considerar os sujeitos do ensino em seu contexto sócio-histórico e com as linguagens próprias de seu tempo, possam nos trazer melhores leitores, melhores alunos e no futuro formar uma sociedade que respeita e coexiste, com suas singularidades e suas individualidades.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin. 1895-1975. [Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl]. — 2' cd. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Os Gêneros do Discurso**. Trad. Paulo Bezerra. 1ª ed. Editora 34: São Paulo, 2016.





COSTA-HÜBES, T. C. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de língua portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. Gêneros de texto/discursivo e os desafios da contemporaneidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2ª Edição, 2016.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GARCIA, C. B.; SILVA, F. D. S.; FELÍCIO, R. P. Projet(o)arte: uma proposta didática. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 123-146.

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 1ª ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 151-194.

RITTER, L. C. B. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio**: proposta de elaboração didática. Tese de doutorado. UEL, Londrina, 2012.

RITTER, L. C. B. Prática de leitura e de análise linguística: modos de ensinar e de aprender. In: PERFEITO, A. M.; RITTER, L. C. B.; KRAEMER, M. A. D. **Gêneros discursivos**. São Carlos: Pedro e João Editores, p. 57-92, 2016.

RODRIGUES, R. H. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. In: **Revista Acta Scientarium** – Language and Culture, Maringá, v. 30, n. 2, p. 169-175, 2008.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. H. R. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. In; ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SILVA, A. A. da. Memes virtuais: gêneros do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. In: **Revista Travessias**, v. 10, n. 3, p. 341-361, 2016.





TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa** [online]. 2005, vol.31, n.3, pp.443-466.

http://dx.doi.org/10.1590/S151797022005000300009. Acesso em: 12 de nov. 2016.





VALEN – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA: NORMAS - DADOS DE UM PROJETO

Flávio Brandão Silva (UEM) Joyce Elaine de Almeida Baronas (UEL)

Introdução

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil, na maioria das vezes, muito se distancia dos estudos realizados no ambiente acadêmico, o que favorece também uma falsa ideia do que vem a ser a norma culta efetivamente realizada no Brasil. Enquanto a escola se ocupa dos estudos tradicionais prescritos pela gramática normativa, na maioria das vezes, muito mais próxima do português europeu, a norma culta veiculada, por exemplo, por jornais e revistas do Brasil traz um português diferente daquele esperado pela prescrição gramatical, visto que a língua escrita e falada no Brasil é diferente da que é falada e escrita em Portugal, como por exemplo a mesóclise, prescrita para o futuro verbal, que não é um fato natural em terra brasileira.

Diante do distanciamento entre a norma padrão e a norma culta no Brasil, tornase crucial que a escola esclareça as diferenças entre as citadas normas e evidencie o que
realmente é possível um brasileiro falar e escrever, deixando claro que a prescrição
normativa constitui apenas uma forma de coesão da língua, mas que não condiz com a
realidade brasileira, pelo fato de ter sido elaborada a partir de um ideal lusitano de
língua. Ressalta-se que não é objetivo desta pesquisa descartar o ensino gramatical,
muito pelo contrário: propõe-se sim o estudo gramatical de forma que o professor seja
capaz de apresentar a prescrição gramatical aliada à análise de textos em que consta a
norma culta do Brasil a fim de comparar as diferentes normas e compreendê-las.

O projeto de pesquisa *VALEN – variação linguística na escola: Normas* _ vinculado ao departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, com participação de alunos de graduação e de pós-graduação da UEL e de docentes da UEL, da UEM, UNESPAR e da UNOPAR, busca, pois, caminhar nessa vertente, apresentando as diferenças entre norma padrão e norma culta no Brasil e





buscando evidências dessas diferenças em textos escritos e falados na norma culta. Como se trata de um projeto que está em fase inicial, este trabalho pretende apresentar o projeto *VALEN*, seu histórico, objetivos e atividades atualmente realizadas.

Pedagogia da variação

A Sociolinguística procura descrever as línguas, direcionando a sua investigação de forma a evidenciar a estreita relação entre língua e sociedade, o que permite observar a diversidade étnica e cultural de uma comunidade, revelando os seus valores e o seu modo de pensar, materializados nas estruturas linguísticas heterogêneas, efetivamente realizadas pela comunidade dos falantes de uma língua qualquer, conforme suas intenções discursivas. Assim, de acordo com Tarallo (1997),

"Em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. A essas formas em variação dá-se o nome de variantes. Variantes linguísticas são as diversas maneiras de dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade." (TARALLO, 1997, p. 8).

Nesse sentido, a variação linguística é compreendida como a variação que a língua sofre em determinados grupos, tempos, espaços e regiões, muitas vezes, entremostrando suas identidades sociais, que podem ser desvalorizadas pela sociedade, diante da falta de reconhecimento das variantes linguísticas. Assim, torna-se fundamental que se estabeleça uma relação entre variação linguística e o ensino de língua portuguesa.

Os estudos sociolinguísticos, além de descreverem os fenômenos linguísticos em processo de variação e mudança, têm refletido sobre a relação variação e ensino. A partir do início dos anos 80 que os estudos de variação linguística voltados para ensino ganham força, sobretudo por influência dos estudos na área da Linguística Aplicada ao ensino.

O debate sobre variação linguística e ensino contribui para que se desfaçam crenças e estereótipos equivocados em relação às variedades linguísticas utilizadas por falantes de classes menos prestigiadas. Nesse sentido, a escola exerce papel





fundamental, pois deve favorecer a conscientização de alunos e professores a respeito dos aspectos positivos relativos à variação linguística.

Os estudos sobre variação avançaram consideravelmente no meio acadêmico, de forma que não se concebem mais propostas estanques de abordagem da variação da língua. Nesse sentido, hoje em dia, é possível perceber que aulas isoladas sobre o tema ou unidades soltas em materiais didáticos não constituem propostas bem sucedidas no que diz respeito à abordagem sociolinguística. Tal prática resultaria apenas em aulas desvinculadas do ensino da língua e sua totalidade, podendo inclusive favorecer um olhar caricaturesco da língua quando abordada sob um viés variacionista. Diante disto, Faraco (2008) aponta a necessidade de uma visão muito mais ampla no que diz respeito ao ensino da língua e propõe a "Pedagogia da variação linguística". Segundo o autor:

[...] nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação lingüística que não escamoteie a realidade lingüística do país (reconheça-o como multilíngüe e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação. (FARACO, 2008, p.180)

A pedagogia da variação, proposta pelo autor, seria ainda capaz de combater os estigmas lingüísticos e a violência simbólica, resultante das diferenças linguísticas. Nessa perspectiva, não haveria uma norma a ser abordada na escola, mas normas...

Normas e normas

Na sociedade brasileira, podem-se constatar empiricamente variadas normas, visto que constituem possibilidades adequadas a determinados contextos, assim há a "norma de casa", a "norma do emprego", a "norma dos amigos", e assim por diante. Pensando desta forma, pode-se associar o conceito de norma à variação, dado que cada





norma constitui uma variedade; desse modo, a norma culta faz parte de um conjunto composto de outras normas que representam as variedades do português do Brasil.

De acordo com Faraco (2002), a norma pode ser considerada um fator de identificação sociocultural. Diante disso a norma culta da língua se destaca por ser a utilizada pelos grupos que controlam o poder social. O autor esclarece a distinção entre norma culta e norma padrão, já que essas costumam ser confundidas, inclusive no meio acadêmico: a norma culta é a norma linguística praticada em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade) por aqueles grupos sociais mais relacionados com a língua escrita, enquanto a norma padrão são as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas. Pelo fato de esse padrão ter tido origem de um modelo lusitano praticado por alguns escritores portugueses, não há muita relação entre a norma padrão e o uso; desta forma, o distanciamento entre a norma padrão e a realidade linguística brasileira dificultam a assimilação de tal norma por uma grande parcela da população do país. (FARACO, 2002)

A norma culta é a norma realizada pelos chamados "cultos", ou seja, aqueles que compõem o português culto no Brasil, descrito pelo projeto NURC. Cabe ressaltar que, segundo Preti (1997), ao início do projeto NURC, havia a expectativa de que, nas entrevistas haveria a norma culta esperada antecipadamente, entretanto, como resultado, houve uma quebra de tal expectativa, pois os entrevistados nem sempre apresentavam o que se esperava, mas uma norma denominada norma urbana comum, que comportaria, segundo o autor, "oposições, como a presença de uma sintaxe dentro das regras tradicionais da gramática, ao lado de discordâncias, regências verbais de tendência uniformizadora, colocações dos componentes da frase justificadas pelos elementos prosódicos, como no caso dos pronomes pessoais;..." (PRETI, 2005, p.21-22)

Índice inequívoco dessas transformações culturais, a presença da linguagem oral comum, até em contextos de ensino, demonstra uma nova atitude lingüística, em que está implícita a rejeição do caráter normativo inflexível da tradição gramatical e a aceitação do caráter normal do uso vigente. Um dos índices mais expressivos desse processo democratizador da cultura e de sua representação na linguagem espontânea ocorre, em nível de léxico, com o uso crescente das formas gírias, nas mais variadas situações de interação, com os mais variados tipos de falantes (inclusive os cultos). Não





estaríamos exagerando, se disséssemos que esse vocabulário se expandiu consideravelmente, na época contemporânea, surgindo inclusive em situações de interação formal e constituindo, hoje, uma marca representativa do léxico popular na linguagem urbana comum. (PRETI, 2005, p. 24-25)

Preti (2005) ainda esclarece que o que diferencia um falante culto de um falante não escolarizado seria a capacidade de adaptar-se a diferentes situações de interação. Enquanto o primeiro tem tal capacidade, o segundo se vê limitado em situações em que uma norma mais elaborada seria a adequada.

A norma padrão, segundo Faraco (2008), não constitui efetivamente uma variedade da língua, visto que é uma codificação relativamente abstrata. Trata-se de "uma baliza extraída do uso real para servir de referência". No Brasil, a norma padrão é excessivamente artificial devido à artificialidade da própria origem, visto que, segundo Faraco (2008, p.78):

A codificação que se fez aqui, na segunda metade do século XIX, não tomou a norma culta/comum/standard (a linguagem urbana comum, nos termos de Preti, (1997) brasileira de então como referência. Bem ao contrário: a elite letrada conservadora se empenhou em fixar como nosso padrão certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do romantismo.

Dessa forma, como aponta o autor, o modelo de padronização da Língua Portuguesa no Brasil foi tão artificial que não tomou nem a norma culta de Portugal, mas algo extremamente elaborado por escritores portugueses do romantismo; além disso, não foi uma imposição portuguesa, mas foi elaborada por uma elite letrada do Brasil. Tais fatos contribuíram, pois, para o distanciamento entre a norma padrão e a norma culta do Brasil.

Cabe ainda enfatizar que a aquisição da norma culta não se dá por mera exposição desta norma, mas constitui um resultado da inserção do aluno no mundo letrado, como aponta Faraco (2008, p.170) ao afirmar: "o acesso às variedades cultas da língua não se dá só por uma pedagogia concentrada no domínio de formas linguísticas, mas como subproduto de uma pedagogia articulada para garantir aos alunos a ampliação de seu letramento." Assim, é preciso que a escola seja capaz de inserir seu alunado no mundo letrado, criando possibilidade desta inserção, como por exemplo, levando os





alunos a atividades comuns ao letramento, como ida a museus, cinema, teatro e também transformando o próprio ambiente escolar num espaço da cultura letrada, propiciando atividades orais e escritas do universo letrado.

VALEN - Variação linguística na escola: normas

O projeto de pesquisa VALEN - Variação linguística na escola: normas, vinculado ao departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, com participação de alunos de graduação e de pós-graduação da UEL e de docentes da UEL, da UEM, UNESPAR e da UNOPAR, tem como objetivo evidenciar o distanciamento entre a norma prescrita pelas gramáticas tradicionais brasileiras e a norma culta escrita efetivamente realizada no Brasil. Pretende também buscar as diferentes normas realizadas no Brasil; refletir sobre o distanciamento entre as normas do Brasil; tratar do prestígio atribuído à norma idealizada pela gramática normativa e compreender os mecanismos que buscam legitimar o poder atribuído às normas de prestígio.

A pesquisa tem como suporte teórico-metodológico as pesquisas recentes da Sociolinguística Educacional, mais especificamente, os trabalhos desenvolvidos por (i) Bortoni-Ricardo (2004; 2005;2006; 2008), os quais tratam da abordagem da variação linguística em sala de aula; (ii) os trabalhos de Faraco (2002; 2008;2015), que apontam para a abordagem das variadas normas na escola e propõe a pedagogia da variação e (iii) os trabalhos desenvolvidos por Brandão e Vieira (2014), os quais trazem propostas de trabalho com a gramática sob a perspectiva variacionista. Sob tal perspectiva, buscase um ponto de encontro entre os estudos teóricos sobre o ensino gramatical e as propostas aplicadas ao ensino da norma no Brasil. Para aplicação da presente pesquisa, serão analisadas gramáticas tradicionais e gramáticas linguísticas a fim de verificar as diferenças entre elas. Em seguida, serão selecionados textos escritos na norma culta do Brasil com o propósito de verificar o possível distanciamento entre a norma culta e a norma padrão. Finalmente, com base nos dados das análises, serão propostas atividades de ensino gramatical sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional, de forma a contemplar as diversas normas do Brasil.





Resultados esperados

No aspecto social, o projeto busca trazer benefícios aos professores de Língua Portuguesa na tarefa de abordar a língua na escola uma vez que busca apresentar possibilidades de estudar a língua sob a pedagogia da variação. É intenção do projeto propor unidades didáticas com propostas do ensino gramatical a partir das diferentes normas. Ou seja, objetiva-se apresentar o estudo de itens gramaticais com exemplos da norma culta em que fenômenos gramaticais se apresentam de forma semelhante ou diferenciada do que é prescrito pela gramática tradicional.

No aspecto científico, o projeto busca trazer pesquisas sobre o ensino da língua sob a perspectiva da variação, envolvendo alunos de iniciação científica, de mestrado e de doutorado, que, além do trabalho de conclusão (artigos, dissertações e teses) elaborarão artigos científicos para divulgação dos trabalhos elaborados para a comunidade acadêmica.

Referências bibliográficas

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. Nós cheguemu na escola e agora?: sociolingüística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. O estatuto do erro na língua oral e escrita. In: GORSKI, Edair Maria, COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs.) Sociolingüística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: EdUFSC, 2006.

____. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In:

BAGNO, Marcos (org.). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002.





FARACO, Calos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

PRETI, Dino. A propósito do conceito de discurso oral culto: a língua e as transformações sociais. In: PRETI, Dino (org.). O discurso oral culto. 3.ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005

TARALLO, Fernando. A pesquisa Sociolingüística. São Paulo: Ática, 1997.





PROPOSTA DE UMA ABORDAGEM LEXICULTURAL DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DO PORTUGUÊS EM DICIONÁRIOS DE LÍNGUA

Camila Maria Corrêa Rocha (IFC)

Introdução

O português brasileiro (PB) é uma variante linguística que está se inserindo de forma crescente nos contextos escolares dos países da América Latina como língua estrangeira (LE), especialmente na Argentina. Nesse país, foi sancionada, em 2009, a lei Nº 26.468/2009 garantindo a sua oferta como língua estrangeira aos estudantes do ensino médio. Entretanto, apesar deste crescente interesse pela nossa variante linguística, o governo argentino não tem dado o suporte necessário para a devida difusão do português no país, tendo em vista a abordagem limitada que é feita dessa língua, especialmente do léxico especial, o qual engloba as expressões idiomáticas (EIs).

As EIs do português são um conteúdo lexical de grande relevância para o hispanofalante, visto que elas são as responsáveis por apresentar ao argentino o comportamento linguístico, social e cultural do brasileiro. Entretanto, por serem unidades lexicais culturalmente marcadas e complexas, cujo significado não consiste na somatória do sentido denotativo de cada lexia que as compõem (ORTIZ ÁLVAREZ, 2000), sua aprendizagem no contexto de ensino do português como língua estrangeira (PLE), bem como no processo de ensino e aprendizagem de qualquer LE, impõe dificuldades.

Dessa forma, diante do exposto, apresentamos, neste estudo, uma abordagem das EIs sob as perspectivas lexicográfica e lexicultural, posto que concebemos os dicionários como um meio pelo qual os aprendizes de PLE podem ter acesso a elas, a fim de compreendê-las em todos os aspectos que as envolvem, sejam lexicais, semânticos ou culturais.

Objetivamos, primordialmente, apresentar uma pequena amostra de um repertório semibilingue de EIs do português, elaborado em tese de doutoramento, direcionado a argentinos aprendizes de português como língua estrangeira. Baseamonos, para a sua confecção, nos pressupostos da Lexicografia e da Lexicultura. Também pretendemos aqui





demonstrar o papel dos dicionários como ferramentas didáticas facilitadoras do contato entre os argentinos aprendizes de PLE e as EIs desta língua.

As expressões idiomáticas

Expressões idiomáticas são unidades lexicais: a) Complexas, pluriverbais e indecomponíveis em seu significado; b) Construídas com base figurada e, portanto, conotativas; c) Criadas pelo imaginário popular em virtude da necessidade que o falante tem de comunicar uma ideia com mais expressividade que a que a linguagem denotativa oferece.

Elas são construídas por meio de relações metafóricas, as quais são as responsáveis por distanciar seu significado global do sentido isolado dos elementos que as compõem. Assim, pela ação da metáfora, quando uma pessoa diz estar "no bico do urubu", ela não o está literalmente, mas utiliza a EI para comunicar, com mais expressividade, o fato de encontrar-se em uma situação difícil. O mesmo ocorre, para citar outro exemplo, com "fazer um pé de meia", utilizada pelos falantes para referir-se ao ato de fazer uma poupança, guardar uma quantia de dinheiro.

Assim, se essas EIs não significam o que suas lexias denotam em língua portuguesa, a dificuldade de compreendê-las aumenta no contexto de ensino do PLE, uma vez que o grau de complexidade semântica aumenta na busca de equivalentes idiomáticos fraseológicos.

De fato, como um conteúdo lexical a ser ensinado a aprendizes de línguas estrangeiras, determinadas características que lhes são inerentes implicam em dificuldade, tanto para o professor quanto para os aprendizes, em virtude de elas serem estruturas cristalizadas, cujo significado não pode ser compreendido mediante a compreensão das lexias isoladas que as compõem, como pudemos observar nos exemplos acima mencionados, os quais têm como equivalente, no espanhol da variante argentina, *estar hasta las manos* e *hacer su agosto*, respectivamente.

Nos dicionários gerais, sua inclusão na microestrutura também é problemática, é feita, em geral, sem embasamento teórico, ou seja, não há critérios consensuais que indiquem a forma como elas devem ser propostas. Como consequência dessa assistematicidade, os lexicógrafos evitam incluí-las em suas obras de referência e,





quando o fazem, apresentam-nas a partir de um verbete base, eleito de forma aleatória (LAPA, 1998). Ortíz Álvarez (2001, p. 94) atesta esta dificuldade:

Primeiramente devemos ressaltar que tanto as expressões idiomáticas como outros tipos de fraseologismos, em geral, não se encontram repertoriados em obras de referência, particularmente nos dicionários de língua. Desse modo, a busca de seus equivalentes requer a pesquisa em várias fontes, sem que, muitas vezes, se obtenha resultados satisfatórios. Provavelmente, tal fato seja decorrente da complexidade do tratamento do tema, principalmente em relação ao seu reconhecimento. Assim, se é difícil identificá-las, não há como incluílas em dicionários.

A Lexicografia e a Lexicultura

A Lexicografia e a Lexicultura são ciências do léxico cujos pressupostos são essenciais à elaboração do repertório semibilingue desenvolvido em tese de doutoramento e cuja amostra apresentamos a seguir. Definimos a primeira como a ciência do dicionário, da sua prática e confecção por um cientista lexicógrafo, como uma técnica científica que se ocupa dos princípios que norteiam a sua elaboração e a de outras obras lexicográficas.

A Lexicultura, por sua vez, nasce da percepção de que o léxico é o elemento linguístico propagador de significados e, portanto, revelador da cultura. É ele quem estabelece a relação entre a língua e a cultura e "[...] nos auxilia a compreender e a explicar a sociedade da qual fazemos parte ou à qual pretendemos ou queremos aceder" (BAR-BOSA, 2009, p. 32).

A Lexicografia começa a fazer sentido a partir da constatação de que há, em qualquer língua, unidades lexicais que são transparentes e outras opacas; estas últimas são adquiridas, no contexto de língua materna, de forma automática, sem que haja a necessidade de uma exposição dirigida, em contexto artificial; entretanto, apreendê-las em LE é uma tarefa um pouco mais complexa para o aprendiz, visto que elas são carregadas de marcas culturais e o estudante não está inserido naquela cultura para compreendê-las de forma automática, como o faz em sua língua materna.

No entanto, independente da complexidade que envolve o ensino e a aprendizagem das unidades lexicais opacas, este processo deve ser permeado por um movimento





de descoberta de coincidências e divergências culturais que o aprendiz realiza entre sua língua materna e a língua de aprendizagem. Cremos que esse movimento ocorre quando o léxico é abordado sob uma perspectiva lexicultural, uma vez que ela transcende o plano linguístico e caminha em direção ao plano cultural. Assim, sob a perspectiva lexicultural,

[...] o léxico passa a ser, assim, abordado como um *locus* privilegiado não apenas para o conhecimento, mas para o reconhecimento de significados culturais presentes em unidades lexicais culturalmente compartilhadas entre locutores nativos, mas que nem sempre se mostram transparentes para falantes de outras línguas, pertencentes a outras culturas (BARBOSA, 2009, p. 39).

O conceito de lexicultura foi proposto, em 1987, por Robert Galisson, como explica Barbosa (2009), quando o autor começou a observar as dificuldades encontradas por falantes não-nativos de língua francesa ao tentar adquirir o léxico desta língua. Já o termo *lexicultura* é resultante, de acordo com Guillén Diaz (apud BARBOSA, 2009), da junção de *léxico* e *cultura*, os quais remetem, respectivamente, ao conjunto de unidades lexicais de uma língua e ao conjunto de manifestações do cotidiano de um povo expressas pelo léxico. Essa carga cultural compartilhada é observável nas locuções cristalizadas, como as EIs, motivo pelo qual as consideramos um conteúdo, além de léxico, lexicultural. Nelas, as associações estabelecidas, muitas vezes ilógicas e bizarras, conotam uma significação que extrapola a relação primária entre o significante e o significado.

Pruvost (2003) explica, contudo, que a metalexicografia ignora a informação lexicultural e oferece apenas definições clássicas, as quais, a nosso ver, deixam de proporcionar ao consulente o conhecimento pleno das entradas; neste caso, "a definição da palavra, portanto carece de tudo o que lhe dá a sua mais profunda ressonância" (PRU-VOST, 2003, p. 3).

A informação lexicultural pode ser proposta no interior do verbete de maneiras diversas. Podemos informar sobre lexias culturalmente marcadas explorando sua simbologia, as relações analógicas que as permeiam bem como apresentando informações relativas à etimologia propriamente dita e à etimologia popular. Como exemplo, Pruvost

-

¹ The definition of the word therefore lacks all that gives it its deepest resonance.





(2003) explica a necessidade de que, em dicionários de língua francesa, a palavra *muguet* (lírio do vale, em português), seja associada ao dia primeiro de maio, dia do trabalho, já que ela simboliza esta data e é vendida somente nela. O autor destaca a importância de que o aprendiz de francês como LE seja exposto a esta informação lexicultural para compreender o item lexical de forma completa.

No caso das EIs, exploraremos os recursos lexiculturais acima mencionados, com o intuito de explicar as associações, em geral, ilógicas e conotativas que permeiam a significação global das EIs, de modo a facilitar sua compreensão por argentinos aprendizes de PLE.

Uma amostra do Repertório semibilingue de expressões idiomáticas: os verbetes

Os verbetes abaixo apresentados foram elaborados com base nos pressupostos da Lexicografia e da Lexicultura. Eles compõem um corpus de 75 Els pertencentes ao campo semântico dos corpos humano e animal (trabalhado no doutorado) e são compostos dos seguintes elementos da teoria lexicográfica, respectivamente: 1. Definição lexicográfica e acepções, quando houver, elaborada com base na tipologia de Porto Dapena (2010); 2. Exemplos de uso retirados da web; 3. Informações lexiculturais, as quais englobam questões relativas à etimologia popular das Els e às relações simbólicas e analógicas que as permeiam; 4. Equivalente no espanhol da variante argentina.

O esquema abaixo mostra a forma como os verbete estruturam-se e os símbolos que introduzem cada componente da teoria lexicográfica.

Expressão idiomática: + Definição linguística conceitual perifrástica; definição linguística conceitual sinonímica. @ exemplo. # Informação lexicultural. = Equivalente no espanhol da Argentina.

Julgamos pertinente suprimir as marcas de uso, uma vez que todas as EIs encontram-se nos níveis da informalidade, da coloquialidade e pertencem à linguagem figurada.

A seguir, apresentamos os verbetes das seguintes EIs: sentir um frio na barriga (estar com), lamber os beiços, no bico do urubu, dar uma de João sem braço e fazer a





cabeça (de alguém).

Sentir um frio na barriga (estar com): + Sentir medo ou uma forte emoção, em consequência de um acontecimento positivo ou negativo; sentir um frio na espinha. @ Quando o piloto coloca as turbinas em potência máxima e o avião começa a acelerar na pista, é difícil não sentir um frio na barriga (PINTO, 2010). # A barriga serve como receptáculo, é o lugar da gestação; ela abriga e traz à tona emoções (BUENO, 2002). O adjetivo frio, por sua vez, remete à excitabilidade, à perturbação, à intranquilidade, ao estremecimento, ao desassossego e ao calafrio, os quais ilustram o comportamento da pessoa que sente um frio na barriga (AZEVEDO, 1983). = Helarse la sangre

Lamber os beiços: + Sentir prazer com alguma coisa, principalmente com uma comida; chupar os dedos. @ A receita de hoje é uma sobremesa de lamber os beiços: Broa Ga-úcha (GABRIEL, 2013). # O sentido da EI parece ilustrar o comportamento da pessoa que, quando está diante de uma comida, passa a língua nos lábios demonstrando vontade ou prazer em consumi-la. A expressão parece ter surgido do fato de que inicialmente não havia talheres, motivo pelo qual as pessoas comiam com as mãos. Desse modo, o ato de lamber os dedos era consequência do de comer com as mãos e simbolizava aprovação ao que se comia. = Chuparse los dedos.

No bico do urubu: + Em uma situação complicada, difícil de ser resolvida; com a corda no pescoço. @ O prefeito de Santo Amaro, Ricardo Machado (PT), está no bico do urubu, em função das acusações de fraude em licitações relativas ao transporte escolar e desvio de recursos federais (CARVALHO, 2012a). # Ao bico associam-se as ideias de permanecer na frente; o vocábulo urubu remete à pretidão, à escuridão (AZEVEDO, 1983). Disso resulta que estar no bico do urubu significa encontrar-se em meio à pretidão, à escuridão, ou seja, diante de uma situação difícil. = Estar al filo de la navaja. Estar hasta las manos.

Dar uma de João sem braço: + Fingir-se de bobo sobre determinado assunto, fingir-se incapaz de compreender algo; dar uma de tonto. @ E, quanto à ruptura do contrato, a Petrobrás não pode dar uma de João sem braço, como vem fazendo ao dizer que não existe contrato (WORDREFERENCE, 2013). # Simbolicamente, o braço simboliza a força, o poder, a eficácia e a atividade (CHEVALIER, 2001). Por analogia, ele remete às ideias de vigor, vitalidade, competência, eficácia, habilitação, de maneira que, quem dá uma de João sem braço, finge mostrar-se inapto, incapaz e incompetente (AZEVE-DO, 1983). Silva (2003) explica a origem da EI: o nome João provém de joanete (deformação crônica de dedos dos pés). Assim, quando os agricultores apresentavam tal deformação e eram solicitados para trabalhar na lavoura, alegavam estar impossibilitados, sendo chamados, portanto, de joões. Neste contexto, o trabalho na terra, que se consolidou como uma herança cultural portuguesa, tornou-se um castigo imposto a quem não podia fazer outra coisa, a não ser viver da lavoura. = Hacerse el boludo. Hacerse el perro boludo.

Fazer a cabeça (de alguém): + Convencer uma pessoa, modificar sua forma de pensar; meter na caixola (de alguém). @ Especialistas indicam o que vai fazer a cabeça das noivas em 2013. Do convite às lembrancinhas, do vestido à decoração, descubra o que





vai ser tendência em casamentos neste ano (ESPECIALISTAS..., 2013). # A cabeça é a sede do pensamento e remete aos conceitos de direção, gerência, domínio e administração. Deste modo, cabe a ela gerir, chefiar, dirigir ou, no caso da EI, deixar-se dominar (AZEVEDO, 1983). = Comer el coco. Hacerle la cabeza.

As considerações acima tecidas e os exemplos de verbete apresentados visam a reforçar a tese de que as EIs são unidades lexicais que devem ocorrer não só em dicionários de fraseologismos, mas também nos gerais, sejam eles monolíngues, semibilíngues, bilíngues ou plurilíngues.

Procuramos demonstrar, nesse estudo, o papel que os dicionários semibilíngues devem desempenhar no processo de ensino e aprendizagem de PLE. Eles devem ser ferramentas didáticas facilitadoras do contato entre os argentinos aprendizes de PLE e as EIs dessa língua. Nossa contribuição pretende ser um ponto de partida para pesquisas futuras que envolvam o português do Brasil e o espanhol da variante argentina, dada a dimensão e o *status* que ambas as línguas têm atingido no Brasil e na Argentina.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 10-11, p. 31-41, 2009.

LAPA, Manuel Rodrigues. **Estilística da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ORTÍZ ALVAREZ, Mari Luisa. Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira. 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira) - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas. 2000

ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa. Dicionário de expressões idiomáticas ou dicionário fraseológico? **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, v. 2, n. 2, p. 83-96, 2001.

PORTO DAPENA, José- Álvaro. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Arco Libros, 2010.





PRUVOST, Jean. Some lexicography concepts stemming from a french training in Lexicology. **Kernerman Dictionary News**, Israel, n. 11, July, 2003. Disponível em: http://kdictionaries.com/kdn12-2.html>. Acesso em: 5 ago. 2003.





POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: O PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ¹

Alisson Davis de Souza e Silva (PFI/PIC/Unespar) Dra. Alessandra Augusta Pereira da Silva (PFI/Unespar)

As políticas linguísticas e/ou de internacionalização têm sido item de pauta na agenda das Instituições de Ensino Superior (IEs) no Brasil, sobretudo na ultima década, seja de âmbito nacional ou estadual. Surgem, assim, para atender necessidades das universidades na sua missão em produzir e difundir conhecimento científico e cultural, principalmente no que tange à pós-graduação, à capacitação da comunidade interna em idiomas estrangeiros, à publicação em línguas estrangeiras, à fomentação de mobilidade nacional e internacional, intercâmbios etc. Uma das ações realizadas pelas universidades, portanto, é a capacitação linguística da comunidade acadêmica em idiomas estrangeiros.

Essa é a temática desta pesquisa, que teve como objetivo apresentar, de forma sistematizada, um panorama geral do Programa Paraná Fala Idiomas/Línguas Estrangeiras na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), com foco em sua primeira e segunda fases, denominadas "O Paraná Fala Inglês" (PFI), que se insere no campo das políticas linguísticas de internacionalização. A pesquisa visa, ainda, materializar discussões sobre a formação linguística da comunidade da IEs.

Para tanto, analisamos diferentes dados relacionados ao Programa na instituição, tais como documentos institucionais, relatórios, notícias dos *sites*, editais, os quais nos serviram para compreender a implementação do Programa no contexto político e histórico da IEs. Além disso, realizamos um levantamento do nivelamento da comunidade acadêmica em língua inglesa.

Para a pesquisa, utilizamo-nos do arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposto principalmente por Jean-Paul Bronckart. A teoria tem como objeto o estudo do ser humano e suas relações. Por isso, intitulada pelos seus precursores de a *Ciência do Humano*. Caracteriza-se, dessa forma, como um viés teórico que dialoga diretamente com outras áreas do conhecimento para discutir o desenvolvimento humano em suas mais diversas atividades (BRONCKART

¹ Este texto está vinculado a duas pesquisas em desenvolvimento. A primeira vinculada ao Programa de Iniciação Científica da Unespar e a segunda desenvolvida no Programa Paraná Fala Idiomas.





1999/2003/2007/2009; MACHADO e BRONCKART, 2009; BRONCKART, 2008; CRISTOVÃO, 2008). Essa perspectiva tem base no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural, considerando, portanto, o ser humano como um ser material, sujeito da história em um processo não-linear de desenvolvimento (VYGOSTKY, 2009), envolvido em relações sociais que se alteram a medida que a história do ser humano também sofre mudanças, sejam de ordem políticas, econômicas, culturais e, portanto, sociais. Conforme pontua Cristovão, a

base epistemológica [do ISD] se baseia na concepção de que 'as condutas humanas' são construídas em um processo histórico de socialização, marcado, principalmente, pelo uso de artefatos simbólicos, como a linguagem e determinado por dimensões culturais. Também defende o caráter social do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano e a importância do papel que a linguagem e o trabalho desempenham na construção do pensamento consciente além da necessidade de constante superação das determinações culturais para transformação do ambiente social e do próprio indivíduo (CRISTOVÃO, 2008, p. 4).

No que tange aos procedimentos de análise desenvolvidos no âmbito do ISD, Bronckart (2008) parte de uma abordagem descendente do texto que se inicia pelo nível contextual, complementado por planos de análise textual que se dividem no nível (a) organizacional, (b) enunciativo e (c) semântico. Em (a), temos o levantamento da organização temática; em (b), o estudo das modalizações, vozes, índice de pessoas e protagonistas. Por fim, o nível (c) envolve os elementos do agir, além do cruzamento das análises anteriores (CRISTOVÃO; MOTT-FERNANDEZ, 2014).

Dessa forma, os procedimentos de análise abarcaram, principalmente, a análise da organização temática no *corpora* de análise, ou seja, a identificação e sistematização do conteúdo temático. Na perspectiva de análise bronckartiana, entende-se que,

para a realização de qualquer análise no campo das ciências humanas, devemos desenvolver uma análise descendente a qual, em primeiro lugar, visa definir o contexto sócio-histórico mais amplo e a situação de produção do texto, os quais influenciam diretamente os sentidos produzidos no e pelo texto. O enfoque dado a esse aspecto das análises refere-se a: o que considerar, ou como abordar o texto ao realizar o levantamento dos temas mobilizados pelo agente-produtor no desenvolvimento de sua ação de linguagem? (CRISTOVÃO; MOTT-FERNANDEZ, 2014, p. 132-3).

Para Bronckart (1999, p. 97), o conteúdo temático refere-se ao "conjunto das informações que nele (no texto) são explicitamente apresentadas", ou seja, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada. Tratam-se





dos sintagmas nominais e verbais, assim como seus complementos comumente constituídos por grupos preposicionais e/ou adjuntos adverbiais de natureza circunstancial e de intensidade.

O ISD, por meio do seu método analítico, nos permite ir além da materialidade do texto para desvelar as questões contextuais considerando o ser humano como produtor dessas matérias, por meio de atividade de trabalho. Quando falamos sobre educação, políticas educacionais, estamos falando de produtos humanos, sujeitos oriundos de um determinado local, com ideologias, história, formação e situações diferentes, que se materializam e se constituem em textos por meio da linguagem.

Partindo do contexto de uma universidade nova no estado do Paraná (2013), na particularidade de um Programa específico, que esta pesquisa tem origem, buscando como uma das suas maiores contribuições sistematizar os resultados do PFI Unespar e refletir sobre a formação linguístico-discursiva da sua comunidade interna para discussão de possíveis políticas de internacionalização no âmbito da instituição. Em outras palavras, a pesquisa justificou-se pela necessidade de fazer um levantamento e análise nos dados que o Programa proporciona a fim de levantar uma reflexão sobre o processo de internacionalização na Unespar.

A pesquisa, em nível de iniciação científica e como uma das atividades desenvolvidas no Programa Paraná Fala Idiomas, dividiu-se nos seguintes objetivos específicos: (a) contextualização da implementação do PFI na IEs; (b) identificação dos principais resultados do mapeamento realizado pelo PFI no primeiro semestre de 2017; e (c) reflexão sobre a formação em língua estrangeira da comunidade interna da IEs para possíveis políticas de internacionalização. Para este texto, delimitamos a apresentação dos resultados dos objetivos (a) e (b). O primeiro objetivo consistiu em analisar o contexto histórico e político da Universidade na época de implementação do PFI, por isso, abrangeu diferentes documentos nas análises como, por exemplo, o histórico da Unespar e o Projeto Estratégico Institucional do PFI, além de notícias em *sites* da IEs. Em relação ao segundo objetivo, utilizamo-nos de um mapeamento linguístico realizado no âmbito do PFI para fazer o levantamento da demanda das especificidades dos cursos que o Programa deveria oferecer. Através dessa ação, obtivemos o nivelamento parcial da IEs em língua inglesa da comunidade interna.

Metodologicamente, cada pergunta da pesquisa corresponde a um objetivo específico da pesquisa e, cronologicamente, implica em diferentes etapas da pesquisa.





Dessa forma, em um primeiro momento, realizou-se uma investigação da literatura disponível sobre a perspectiva teórica e metodológica que subsidiou a pesquisa, o ISD em sua articulação com outros aportes teóricos que convergem com o método materialista-histórico dialético por meio de leituras orientadas, participação em grupos de estudo e pesquisa, além de eventos e discussões sobre a literatura.

Ainda nessa parte da pesquisa, analisamos o contexto histórico e político institucional em que o Programa foi implantado, por meio de documentos oficiais da institucionalização da Unespar e relatórios do PFI. As análises consideram os elementos que constituem um contexto de produção, segundo o viés do ISD, além da análise textual, singularmente a análise de segmento de orientação temática, SOT, e segmento de tratamento temático, STT, procurando evidenciar a identificação e a sistematização do conhecimento sobre o contexto investigado. A segunda etapa compreendeu a sistematização e análise do formulário diagnóstico do nível de inglês da comunidade acadêmica, elaborado pela equipe do PFI no primeiro semestre de 2017.

Por fim, os resultados das análises foram articulados para atingir o objetivo geral da pesquisa por meio da exposição dos resultados de análises.

Qual foi o contexto histórico e político da Unespar em que o PFI foi implantado?

No levantamento da literatura, nossas investigações mostram que há poucos trabalhos de pesquisa que tratam do PFI. No entanto, desvendamos várias pesquisas em andamento em nível de iniciação científica e mestrado e apresentações em eventos com a temática².

Destacamos como precursores desse tipo de ação estratégica no Brasil, a nível federal, o Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), criado em 2011 pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, que tinha como objetivo impulsionar diálogos educacionais com outros países. Atualmente, o Programa não desenvolve nenhuma atividade, com última chamada de inscrições no ano de 2014. Foi criado, para suprir uma lacuna de formação linguística do CsF, o Idioma/Inglês sem Fronteiras, fomentado pelo Ministério da Educação.

² Podemos citar a dissertação de Marson (2017a), que discutiu o ensino de inglês e a internacionalização do ensino superior por meio de perspectivas do PFI na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Como resultado, apontou a necessidade de ampliação para outras línguas e replanejamento do programa; outras autorias têm desenvolvido pesquisa sobre internacionalização e/ou sobre o PFI como Gimenez, Furtoso (UEL), Zamboni (Unespar), Marson e Borges (2015) e Marson (2017b) (UEPG).





Esses Programas apenas atendiam às universidades federais. Nesse sentindo, tendo as necessidades e demandas de políticas de internacionalização e linguísticas, as sete universidades estaduais paranaenses criaram o Programa Paraná Fala Línguas Estrangeiras/Idiomas, que em sua primeira e segunda fase foi denominado "O Paraná Fala Inglês" (PFI), desenvolvido em cooperação com a Secretaria de Estado e Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) no setor da Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF).

No projeto de pesquisa, delimitamos a análise de um documento institucional que mostrasse um histórico da IEs de forma que pudéssemos desvelar sua constituição, para além do Decreto Estadual 9538/13, documento de credenciamento da Unespar como uma universidade de autarquia estadual. Assim, selecionamos um texto que diz sobre essa construção com caráter mais político e menos burocrático. Trata-se do "Plano de Gestão para Reitoria da Unespar 2017-2020" (ALEIXO; KEMPA, 2016), PGR. O texto é uma materialização do planejamento para uma gestão institucional da Unespar e traz um breve histórico da constituição da universidade.

Fizemos o levantamento do plano global do texto, que é constituído de 13 laudas, 131 parágrafos e foi publicado em 12 de agosto de 2016 como parte do material da campanha de eleição para pleitear a gestão superior da IEs. No entanto, para análise, usamo-nos dos 30 primeiros parágrafos – SOT *histórico da Unespar* – pois essa parte que nos interessa para responde à pergunta de pesquisa. Após os levantamento e sistematização do movimento temático, encontramos 21 STTs como desenvolvimento do SOT *histórico da Unespar*. Destacamos os 3 STTs mais recorrentes:

- -STT 1) momentos de criação da Unespar com 12 reiterações;
- -STT 9) implementação de política de pesquisa e pós-graduação com 7 reiterações;
- -STT 5) descrição e avaliação do modo de tomada de decisões com 6 reiterações.

A análise do plano geral nos mostra quais as prioridades tomadas pela atual gestão da IEs. Materializamos esses dados no gráfico da Figura I, conforme abaixo:

Figura I - Desenvolvimento temático no PGR







Fonte: os autores

No texto, fica evidente que o processo de criação de uma instituição de ensino superior demanda tempo e trabalho de pessoas, que, na Unespar, foi realizado "pela iniciativa e voluntarismo dos interessados" (ALEIXO; KEMPA, p. 1, 2016) um processo contínuo que acontece até o presente momento.

A implementação do PFI insere-se no ano seguinte ao credenciamento da Unespar. Mais especificamente entre 2013/2014 e, apesar de não aparecer como STT no texto, podemos identificá-lo, implicitamente, em dois outros STTs (dos quais um deles foi um dos 3 mais recorrentes). Referimo-nos ao STT 9) a ao STT 18) implantação da diretoria de relações internacionais com 3 reiterações.

O STT 9) vai ao encontro da implementação do PFI, pois a internacionalização é uma questão relevante para a pesquisa e pós-graduação, principalmente no que tange à capacitação do corpo docente e discente em outros idiomas para fins de publicação e interação cultural. O STT 18) insere-se na parte administrativa da Unespar, a qual tomará responsabilidade sobre a fomentação de políticas de internacionalização para a comunidade acadêmica, incluindo o PFI.

Após localizarmos a inserção do PFI no contexto da Unespar, pudemos entender que sua implementação ocorreu em um momento de estruturação da instituição, no qual as funções, os cargos, os setores, enfim, a estrutura da IEs, estava sendo criada. Esse contexto pode criar diversos desafios na realização de seus objetivos, principalmente por se tratar de uma universidade *multicampi* com inúmeras realidades.

Ao analisar os documentos Projeto Estratégico Institucional do Programa (PEI) – estabelecido por meio do Termo de Cooperação 14/14, entre a Unespar e a SETI –





Unidade Gestora do Paraná – e o Relatório de Encerramento Técnico-Financeiro (RTF), de 2016, juntamente a notícias nos *sites* da Unespar e SETI, Editais e dados contextuais coletados com pessoal da Universidade que estavam ou estão envolvidos, direta ou indiretamente, no PFI na época, observamos o que estava planejado e o que foi executado, num percentual aproximado de 80%.

As análises mostraram que, devido às condições situacionais, nem todas as propostas puderam ser concluídas exatamente como planejadas, principalmente em se tratando de uma política recém-criada. O que pode ser destacado na comparação entre os dois documentos é, a princípio, no item Orçamento, a diferença entre o recurso orçamentário previsto (R\$ 320.256,00) para o Programa e o utilizado (R\$ 228.984,00). Esta não utilização de todo o recurso disponível para o Programa se deve, principalmente, à ausência de coordenador no período de aproximadamente um ano juntamente à situação em que o PFI se encontrava na Unespar: não alocado a nenhum setor superior para administrá-lo, pois a universidade passava, na época, por credenciamento e construção estrutural.

Destaca-se, ainda, no item Metodologia, a necessidade de haver mais de um processo seletivo para a contratação de professores bolsistas, além da seleção de material didático, realizado em conjunto pelos professores bolsistas sob as orientações da coordenação institucional. Esta seleção ocorreu devido à necessidade de readequação de cursos ofertados em detrimento da demanda real da Unespar, ofertando, além de cursos preparatórios para exames internacionais, os cursos básicos e pré-intermediários. Os demais temas evidenciados nos dois documentos são, de forma geral, convergentes entre si.

A partir da análise do PEI, pudemos fazer o levantamento, por meio da análise textual, da execução do projeto, seus objetivos, além das questões burocráticas relacionadas ao PFI, como plano de trabalho e plano de aplicação, contendo, inclusive, o orçamento destinado ao Programa. Com o RTF, pudemos obter uma relatoria dos principais resultados do PFI em sua primeira fase, além do levantamento de sua organização interna, como foram executados, cursos ofertados, professores que ministram aulas no programa - bolsistas graduados (BG), estudantes participantes etc.³. Organizamos, a partir da sistematização dessas informações, a tabela da Figura II.

 3 Os documentos podem ser acessados por meio de solicitação ao PFI Unespar ou à SETI/UGF.

560





Figura II – Síntese do PFI primeira fase (2014/2016)

Informações/Campus	Campo Mourão	Paranaguá	União da Vitória
Nº total de professores contratados durante toda a fase	5	2	3
Nº total de Turmas formadas	6	6	4
Cursos Ofertados	Inglês Geral e Preparatório TOEFL iBT	Inglês Geral e Preparatório TOEFL iBT	Inglês Geral e Preparatório TOEFL iBT
Níveis dos Cursos	Básico, Pré- intermediário, Intermediário, Pós- intermediário e Avançado (130h)	Básico, Pré- intermediário, Intermediário, Pós- intermediário e Avançado (130h)	Pré-intermediário, Intermediário, Pós- intermediário e Avançado (130h)
Material didático	English File: elementary, English File: pre- intermediate, Preparatório TOEFL iBT	English File: elementary, English File: pre- intermediate, Preparatório TOEFL iBT	English File: pre- intermediate, Preparatório TOEFL iBT
Concluintes por Campus	29	29	27
Concluintes Unespar	85		

Fonte: os autores

Ainda em relação às informações nos documentos comparados, foi possível notar que, mesmo com vários desafios, a proposta do projeto foi cumprida, de forma que a implantação da segunda fase fosse privilegiada por ter tido um *know-how* deixado pela primeira fase.

Isso pode ser identificado ao compararmos a organização da segunda fase com a primeira por resultados parciais, de 2017/2 a 2018/1, conforme Figura III. Nesta fase, além da Coordenação Institucional (CI), foram instituídas a Coordenação Pedagógica (CP) e um Estudante de Graduação (EG), para assessorar o Programa e desenvolver pesquisas sobre o mesmo. Ao todo, contando com um professor de língua inglesa (LI) em cada *Campus* (3), totalizam-se 6 bolsistas na equipe atualmente.⁴

Figura III – Síntese do PFI segunda fase (2017/atual)

Informações/Campus	Campo Mourão	Paranaguá	União da Vitória
Nº total de professores contratados durante toda a fase	1	1	2
Nº total de Turmas formadas	6	6	6
Cursos Ofertados	Inglês Geral (60h)	Inglês Geral (60h)	Inglês Geral (60h)
Níveis dos Cursos	Pré-intermediário e Intermediário	Pré-intermediário e Intermediário	Pré-intermediário e Intermediário

⁴ Até o momento o Programa em sua equipe contou com 3 CIs e 14 BGs, entre a 1ª e 2ª fase e 3 CPs e 1 EG, na 2ª fase; As CIs todas eram docentes efetivos, enquanto que as CPs em regime de contrato temporário; os BGs variam entre docentes internos e externos à Unespar, com graduação em Letras.





Material didático	SmrtEnglish 115 e 120	SmrtEnglish 115 e 120	SmrtEnglish 115 e 120
Concluintes por Campus	94	84	83
Concluintes Unespar		261	

Fonte: os autores

No fim dos cursos em 2016/1 e 2017/2 foram aplicados os Testes TOEFL iTP para os participantes do PFI. Enquanto que na primeira aplicação apenas as pessoas aprovadas nos cursos do Programa (75% de frequência e 70% de aproveitamento) puderam se inscrever, a segunda aplicação foi aberta à comunidade interna. Uma terceira aplicação foi feita, via *sample* somente, para atender o Programa de Mobilidade Internacional (TC 72/18), que objetivou levar um membro da equipe e dois estudantes para uma imersão em universidades canadenses em 2018 — mobilidade internacional *outgoing*.

Por fim, sobre o levantamento do contexto geral do PFI, podemos ainda citar algumas questões pertinentes como: o PFI é um programa cuja tangibilidade perpassa o tripé da universidade, ou seja, inclui-se no desenvolvimento do ensino (cursos à comunidade interna), pesquisa (desenvolvimento de pesquisa por membros da equipe) e extensão (eventos e projetos abertos à comunidade externa à instituição, como os eventos de abertura/encerramento, *LiveClass*, realização dos *Reading/Conversation Clubs* etc.).

Em relação ao público atendido, a maior demanda de horário nos cursos do PFI aos sábados, dado que reforça o perfil do estudante da instituição: advindo da classe trabalhadora o que leva dupla jornada, trabalho e estudo, o que pode se compreender o fato de a maioria dos cursos de graduação serem no período noturno.

Quanto aos profissionais que trabalham no Programa, têm-se professores qualificados (todos com graduação em Letras, mestrandos/mestres e/ou doutores). Além disso, o PFI tem desenvolvido atividades que potencializam a promoção de integração acadêmica entre estudantes e docentes de vários cursos e agentes de vários setores/pessoas vinculadas à instituição, além da interação com pessoas estrangeiras por meio de visitas programadas.

Os problemas na primeira fase podem ser sintetizados com relação à falta de CI, falta de pagamento de bolsa, causado por essa vacância administrativa; falta de logística institucional; acúmulo de atribuições administrativas e pedagógicas na CI responsável. Na segunda fase, os problemas apontados foram em relação à falta de docente efetivo





para assumir a CP; necessidade de implementação de mais programas/projetos de internacionalização em outros *campi* da universidade⁵.

As dificuldades encontradas durante a pesquisa estão relacionadas à coleta de dados. Foi possível notar que a maioria dos documentos que tomamos como *corpus* de análise foi de difícil acesso, mesmo em se tratando de documentos institucionais. Dado o contexto de estruturação da Unespar, na época de implementação do PFI, muitos documentos, como Editais e informações sobre o PFI, foram perdidos. Como até a sua segunda fase (2017-2019) o Programa não possuía um setor físico alocado na instituição, seus documentos se encontravam com as pessoas que trabalharam nele. Além disso, no *site* da instituição cooperadora, SETI, também havia poucas ou quase nenhuma informação sobre a primeira fase.

Quais foram os resultados alcançados a partir de mapeamento linguístico realizado pelo Programa no primeiro semestre de 2017?

Em relação ao segundo objetivo, utilizamo-nos de um mapeamento linguístico realizado no âmbito do PFI para fazer o levantamento da demanda e do nivelamento em língua inglesa da comunidade interna da Unespar.

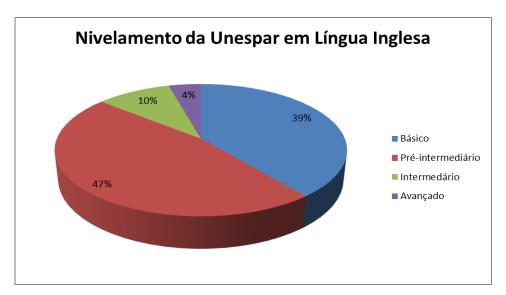


Figura IV – Nivelamento da comunidade interna da Unespar em LI

Fonte: os autores

⁵ Inserido no Programa Paraná Fala Idiomas/Línguas Estrangeiras, em 2018 foi implementado o Paraná Fala Français e atenderá à comunidade acadêmica de Curitiba (Campus I e II, CEPED e Academia de Guatupê).





O mapeamento foi realizado em 3 dos 7 campi da universidade, ou seja, nos campi em que o PFI atua, a saber, Campo Mourão, Paranaguá e União da Vitória e é fruto de aproximadamente 740 respostas, dentre estudantes, docentes, agentes universitários e pessoas com vínculo com a instituição. O teste de nivelamento disponibilizado é da plataforma SmrtEnglish⁶.

O mapeamento foi realizado simultaneamente às inscrições para os cursos do PFI em 2017/2, segunda fase, e nos mostra que a maior demanda para oferta de cursos recais sobre o nível pré-intermediário (47%) e sobre o básico (39%). O PFI tem como objetivo em ofertar cursos com nível acima do pré-intermediário, por isso, apontamos para a necessidade de políticas linguísticas e/ou de internacionalização para o nível básico. Identificamos, assim, uma lacuna, já apontada nos relatórios da primeira fase em relação à realidade da IEs, pois, para que a comunidade interna possa realmente participar de ações de internacionalização na universidade, é requerido, no mínimo, nível B1 de inglês, conforme Quadro Comum Europeu, que equivale ao nível intermediário. Apenas 10% da comunidade acadêmica nesse levantamento.

Para suprir essa lacuna, a universidade tem instituído programas/projetos, dos quais podemos destacar o Programa de Línguas Estrangeiras na Unespar (PROLEN), aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. O PROLEN tem previsão de iniciar suas atividades de ensino de língua inglesa para o nível básico no segundo semestre de 2018, com uma equipe voluntária.

Considerações finais

Tomamos como formação linguístico-discursiva de qualidade o direito do acesso aos bens intelectuais produzidos pela humanidade, sobretudo em uma dada comunidade. Por isso, essa concepção vai muito além de uma formação para atender as demandas de mercado capitalista. Ao aprender uma língua estrangeira, defendemos que o ser humano amplia sua capacidade de leitura do mundo, potencializando seu de agir nele. Dessa forma, a produção e a disseminação de conhecimento, portanto, de pesquisas, de uma dada universidade, perpassa necessariamente pela apropriação de línguas estrangeiras,

_

⁶ Trata-se da plataforma criada pela *Smrt/Canadian College* com material didático para ensino de LI. A Unespar utiliza este material para os cursos na segunda fase, por meio de termo de cooperação estabelecido entre o Paraná e o Canadian College. Disponível em: http://smrtenglish.com/unespar. Acesso em: 26 jul. 2018.





tornando-se a capacitação linguística discursiva da comunidade acadêmica algo primordial para a consolidação da universidade como tal.

Nesta pesquisa, assumimos o compromisso de fazer um levantamento geral da implementação do PFI, ao analisar documentos que permeia, também, o contexto da IES. Com isso, sentimos a necessidade de discutir a formação linguística da Unespar, pois entendemos essa articulação como essencial para entender o macro e o micro da especificidade da temática.

Concluímos que o PFI foi implementado na Unespar em um contexto de mudanças estruturais na instituição – sua criação a partir de faculdades isoladas. Com isso, o processo de criação de mecanismos para sua consolidação e, inclusive, sua identidade, ainda encontram-se no início, caminhando para uma solidificação. Mesmo jovem como universidade, encontra-se inserida na agenda de internacionalização mundial. O Paraná, por meio do PFI, tem sido destaque no Brasil e no mundo por seu caráter interinstitucional, em conjunto com as sete universidades estaduais.

Referências

ALEIXO, A. C; KEMPA, S. R. **Plano de gesta para reitoria da Unespar 2017-2020.** Paranavaí, 2016. Disponível em:

http://www.unespar.edu.br/a_reitoria/administracao/eleicaoreitoria/reitor-e-vice-reitor/2016/plano-de-gestao-unespar-de-todos-nos.pdf>. Acesso em 09 ago. 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007/2009.

_____. Sobre a linguagem, ação-trabalho e formação: sobre as contribuições da demarche ISD: Entrevista com Jean-Paul Bronckart. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, 273-286, jun., 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L (org.). Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo. Londrina: UEL, 2008.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; MOTT-FERNANDEZ, Cristina. Identificação do movimento de organização temática no discurso oral. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Souza. (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada:** abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, pp. 131-153.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O Trabalho do Professor em uma Nova Perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MARSON, I. C. V.; BORGES, E. F. V. "Paraná Fala Inglês" na UEPG: experiência extensionista com foco na mobilização internacional. In: **Revista Eletrônica de Extensão**. Florianopolis, v. 12, n. 20, p. 73-89, 2015.





MARSON, M. Z. Ensino de inglês e a internacionalização do ensino superior: percepções sobre o Programa "Paraná Fala Inglês" na UEL. 119f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) — Universidade Estadual de Londrina, 2017. PARANÁ. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Termo de Cooperação entre a SETI — Fundo Paraná / Unidade Gestora do Fundo Paraná — UGF e a Unespar. TC Nº 014/14 — SETI/UGF. 2014a.

PARANÁ. Universidade Estadual do Paraná. Projeto Estratégico da Seti – Fundo Paraná. **O Paraná Fala Línguas Estrangeiras** – primeira etapa – O Paraná Fala Inglês. 2014b.

PARANÁ. Universidade Estadual do Paraná. Relatório Técnico-financeiro final da SETI – Fundo Paraná. **O Paraná Fala Línguas Estrangeiras** – primeira etapa – O Paraná Fala Inglês. 2014c.

PARANÁ. Universidade Estadual do Paraná. **Portaria 639/2015 Reitoria Unespar**. 2015a.

PARANÁ. Universidade Estadual do Paraná. Relatório Técnico-Financeiro parcial da SETI – Fundo Paraná. **O Paraná Fala Línguas Estrangeiras** – primeira etapa – O Paraná Fala Inglês. 2015b.

PARANÁ. SETI. **Decreto Estadual No. 9.538:** credenciamento da Unespar. 05 dezembro de 2013. Disponível em: http://www.seti.pr.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2017.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, [1934] 2009.