
ΗΙΡΆΤΙΑ

Υπατία

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA,
EDUCAÇÃO E MATEMÁTICA

ISSN 2526-2386



v.3, n.1, junho 2018

Instituto Federal de São Paulo

ΗΙΡΆΤΙΑ

Υπατία

CONSELHO EDITORIAL: S. César Otero-Garcia, Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – **Editor Chefe;** Línlya Sachs, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – **Coeditora;** Roger Miarka, Universidade Estadual Paulista (UNESP) – **Editor Consultivo;** Ana Paula Purcina Baumann, Universidade Federal de Goiás (UFG); Bruna Lammoglia, Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Giovanni Cammarota, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). **CONSELHO CIENTÍFICO:** Alessandra Senes Marins, Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Aline Mendes Penteado Farves, Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ); Américo Júnior, Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Ana Carolina Costa Pereira, Universidade Estadual do Ceará (UECE); Andresa Maria Justulin, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Arlete de Jesus Brito, Universidade Estadual Paulista (UNESP); Ana Paula Purcina Baumann, Universidade Federal de Goiás (UFG); André Peres, Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Angélica Raiz Calábria, Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIARARAS); Bruna Lammoglia, Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Bruno Rodrigo Teixeira, Universidade Estadual de Londrina (UEL); Carmen Lucia Brancaglion Passos, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Camila Molina Palles, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG); Cristiane Klöpsch, Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Claudete Cargnin, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Daniele Peres da Silva, Universidade Estadual de Londrina (UEL); Débora da Silva Soares, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Diego Fogaça Carvalho, Universidade Estadual de Londrina (UEL); Edna Maura Zuffi, Universidade de São Paulo (USP); Eliane Maria de Oliveira Araman, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Emerson Tortola, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Gabriela Castro Silva Cavalheiro, Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Giovanni Cammarota, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Gisele Romano Paez, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP); Frederico da Silva Reis, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Henrique Rizek Elias, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Irene Ignazia Onnis, Universidade de São Paulo (USP); Jader Otavio Dalto, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Laís Cristina Viel Gereti, Universidade Estadual de Londrina (UEL); Laís Maria Costa Pires de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina (UEL); Lígia Corrêa de Souza, Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Luciana Schreiner, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Lucieli Trivizoli, Universidade Estadual de Maringá (UEM); Luiza Gabriela Razêra de Souza, Instituto Federal do Paraná (IFPR); Marcele Tavares Mendes, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Marli Regina dos Santos, Universidade Federal de Viçosa (UFV); Marta Cilene Gadotti, Universidade Estadual Paulista (UNESP); Mariana Feiteiro Cavalari, Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI); Miriam Cardoso Utsumi, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Miriam Godoy Penteado, Universidade Estadual Paulista (UNESP); Mirian Maria Andrade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Mônica Siqueira de Cássia Martines, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Nazira Hanna Harb, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Osmar Pedrochi Junior, Universidade Estadual de Londrina (UEL); Rafael Montoito Teixeira, Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul); Rodrigo Augusto Rosa, Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Rodrigo de Souza Bortolucci, Fundação para o Vestibular da UNESP (VUNESP); Rosa Lúcia Sverzut Baroni, Universidade Estadual Paulista (UNESP); Priscila Coelho Lima, Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Sabrina Helena Bonfim, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Silvana Cláudia Santos, Universidade Federal de Viçosa (UFV); Sílvia Aimi, Centro de Ensino Superior de Jataí (CESUT); Thaís Jordão, Universidade de São Paulo (USP); Vanessa Largo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Walas Leonardo de Oliveira, Instituto Federal de São Paulo (IFSP). **REVISÃO:** Guilherme Sachs, Instituto Federal do Paraná (IFPR); Karin Cláudia Nin Brauer, Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo São Paulo (FATEC); Lucas Toledo de Andrade, Universidade Estadual de Londrina (UEL); Rosicleide Rodrigues Garcia, Universidade de São Paulo (USP); Vera Lúcia Villas Boas, Instituto Federal de São Paulo (IFSP). **DIAGRAMAÇÃO:** Línlya Sachs, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); S. César Otero-Garcia, Instituto Federal de São Paulo (IFSP).



HIPÁTIA

Υπατία

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E
MATEMÁTICA

v.3, n.1, junho 2018



Instituto Federal de São Paulo

HIPÁTIA	São Paulo (SP)	v. 3	n. 1	p. 1-95	jun. 2018
----------------	-----------------------	-------------	-------------	----------------	------------------

HIPÁTIA – Revista Brasileira de História, Educação e Matemática está licenciada sob Licença Creative Commons.

LINHA EDITORIAL

A HIPÁTIA - Revista Brasileira de História, Educação e Matemática, conforme sugere seu nome, aceita trabalhos de História da Matemática, Educação Matemática e de Matemática (pura e aplicada). A revista foi oficialmente criada em 8 de março de 2016. Duas concepções principais nos norteiam: ajudar a ampliar o espaço da mulher na ciência no Brasil; abrir um espaço para jovens pesquisadores (mestres, doutorandos ou doutores que tenham obtido título há, no máximo, cinco anos). Isso significa que procuramos dentro da composição de nosso Conselho Editorial, Conselho Científico e em nossas edições, obter uma maioria de pesquisadores ou de trabalhos cujos autores atendam a pelo menos um desses quesitos. É salutar destacar que, no entanto, contribuições de outros pesquisadores continuam sendo de grande valia. A revista é composta por cinco seções: **1) Ensaios**, na qual são aceitos textos discursivos de caráter crítico; **2) Artigos**, na qual são aceitos trabalhos completos ou com resultados parciais consistentes; **3) Iniciação Científica**, na qual são aceitos trabalhos concluídos decorrentes de pesquisas em nível de graduação (iniciação científica, trabalho de conclusão de curso, monografias resultantes de trabalhos orientados por docentes etc.); **4) Relatos de Experiência**, na qual são publicados textos que descrevam precisamente uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para as áreas da HIPÁTIA; **5) Resenhas**, na qual são aceitas resenhas de livros, dissertações e teses, ou outros formatos de interesse publicados preferencialmente há não mais que sete anos.

SUMÁRIO

EDITORIAL

Rosicleide Rodrigues Garcia, S. César Otero-Garcia 6

Ensaio

FONOLOGIA, DISCURSO E INTERDISCIPLINARIDADE: RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE A FONOLOGIA E A MÚSICA

Waldemar Ferreira Netto 9

Artigos

SINAIS DE PONTUAÇÃO E LINGUÍSTICA APLICADA

Anderson Silva 23

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MUITO ALÉM DA GRAMÁTICA E DA ESTRUTURA DO TEXTO

Maria Beatriz Gameiro Cordeiro 33

GÊNEROS DA ESFERA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Jéssica Máximo Garcia 44

NO PRINCÍPIO ERA O VERBO, FEZ-SE A LINGUAGEM E CRIOU-SE O DISCURSO

Marta Silva Souza 55

O QUE UMA SIMPLES VOLTA NA PRAÇA PODE DIZER SOBRE NÓS: UM ESTUDO SOBRE NARRATIVA ORAL E O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DO MÉDIO TIETÊ

Rosicleide Rodrigues Garcia, Fábio Garcia Dias 69

GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: CONTRASTES DA TEORIA À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Vítor Pereira Gomes 81

EDITORIAL

Rosicleide Rodrigues Garcia
Editora convidada

S. César **Otero-Garcia**
Editor-chefe

Hipátia foi uma cientista da Alexandria no século IV d.C. Filha de Téon de Alexandria, aprendeu com o pai a arte do bem pensar, da curiosidade e do entendimento, a ponto de nunca ter se casado e responder, a quem lhe perguntasse, que já era casada com a Verdade (COLAVITO; PETTA, 2004).

Ela estudou na Academia de Alexandria, onde fora professora e, aos 30, diretora. Figura de prestígio, além de ser reconhecida como a primeira mulher matemática do mundo, ela também foi astrônoma, filósofa, e entendedora de religião, poesia e artes. Assim, Hipátia também era reconhecida por sua oratória e retórica (KREBS, 1999; MUELLER; GRINSTEIN; CAMPBELL, 1987).

Desta forma, a filósofa deixou grandes contribuições para o mundo moderno, pois é sua a criação do hidrômetro (VARE; PTACEK, 1988), da idealização do astrolábio (THOMAS, 1988), contribuiu com o mapeamento dos corpos celestes (TOOHEY, 2003), além de ser de sua autoria os comentários do volume 13 de *Arithmetica* de Diophantus e *Cônicos* de Apolônio de Pérgamo, edições da obra *Almagesto* de Ptolomeu e *Os Elementos* de Euclides, além do texto *O cânone astronômico* (DZIELSKA, 1995).

Ou seja, Hipátia esteve presente em outras áreas, não somente a da matemática, de modo a ampliar os conhecimentos que temos hoje. Obviamente, foram áreas conjugadas, tendo em vista que não é possível fazer astronomia sem os conhecimentos matemáticos previstos por Pitágoras (séc. IV a.C.), ou dialogar e divulgar essas descobertas sem o uso da linguagem.

De fato, essa era a prática grega, em que as áreas andavam naturalmente em conjunto, de modo que todas as ciências nasceram da filosofia para que, depois, fossem estudadas mais intimamente. A Filologia, por exemplo, que hoje primordialmente estuda a língua por meio de documentos antigos, foi a primeira ciência da linguagem: ramo da filosofia, no período socrático foi

definida no latim como “amor às letras, instrução, erudição, literatura, palavrório”, tendo sua origem no grego *philología*, que nada mais é do que a necessidade de falar.

Dessa maneira, em homenagem à multidisciplinaridade da madrinha que abençoa este periódico e aos gregos, a Revista Hipátia - especializada em estudos e história da Matemática - decidiu fazer uma edição especial contemplando a área de Códigos e Linguagens, tendo em vista não apenas a virtuosidade da filósofa e nossa “necessidade de falar”, mas também a proposta da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O documento tem previsão de lançamento ainda em 2018, e, entre suas pretensões, está a de redimensionar o ensino, multiplicando sua compreensão e entendimento por meio de ações que envolverão o trabalho mais intenso da interdisciplinaridade, de modo que o aluno saiba que o seu aprendizado está diretamente destinado aos campos sociais no qual está inserido, e não veja apenas a condução das disciplinas em “caixinhas separadas” cujos conteúdos não teriam contato. Muito pelo contrário!

Logo, a nova BNCC prioriza o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos, nas quais, dentre elas, destacamos a 4 na qual é dito que o aluno deve:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, p.9)

Na prática, o Conselho Nacional de Educação (CNE) acredita que, com a introdução da nova base comum curricular, nas escolas será possível elaborar currículos e projetos pedagógicas que apliquem técnicas de ensino com ênfase na interdisciplinaridade. Além da flexibilização da aprendizagem e respeito às diversidades que cada localidade possa trazer, a BNCC pretende instigar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes por meio de discussões mais reais e, sobretudo, empíricas.

Sobre isso, o documento diz que:

A Matemática não se restringe apenas à quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição de objetos, grandezas – e das técnicas de cálculo com os números e com as grandezas, pois também estuda a incerteza proveniente de fenômenos de caráter aleatório. A Matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico. Esses sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos.

Apesar de a Matemática ser, por excelência, uma ciência hipotético-dedutiva, porque suas demonstrações se apoiam sobre um sistema de axiomas e postulados, é de fundamental importância também considerar o papel heurístico das experimentações na aprendizagem da Matemática. (BRASIL, p.265)

Sendo assim, entende-se que, para sua compreensão lógica, o aluno precisa primeiramente compreender seu próprio idioma e os elementos que o circundam, pois, antes mesmo de se envolver com ramificações subjetivas e hipotéticas, o estudante deve ter domínio de sua língua, afinal, ela será a base para a leitura e comunicação de diversos gêneros e sinais aplicados não somente à Matemática, mas a várias outras situações a que um aluno estará exposto. Logo, o profissional de Línguas indiretamente contribui para o desenvolvimento das outras áreas, promovendo naturalmente a interdisciplinaridade, já que é em sua cadeira que desenvolvemos a

erudição primária. E, dessa maneira, esse importante componente cumpre com seu papel ao “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, p. 67-8).

Por isso, esta edição preocupou-se com o estudante e profissional da área de Códigos e Linguagens e lhes trouxe temáticas diversas e de interesse para o desenvolvimento de sua área. E, para isso, reunimos artigos que abordarão pesquisas relacionadas ao desenvolvimento da língua em sala de aula – em leitura e produção de texto, pontuação e análises de material didático -, e abordagens à língua espanhola. Além disso, também apresentar-se-ão pesquisas de conteúdos interdisciplinares, abrangendo o estudo da prosódia e da música, e narrativas populares sob o olhar da antropologia e linguística.

O fato da apresentação de uma temática ampla também se encerra como uma homenagem a Hipátia, pois, mesmo diante de uma vida tão brilhante, a filósofa foi cruelmente torturada até a morte, e seu corpo foi jogado em uma fogueira. Seu assassinato ocorreu por motivos políticos que fora impulsionado, sobretudo, pela intolerância.

No caso, a filósofa foi morta, porque o prefeito de sua cidade e seu apoiador, Orestes, havia ordenado a execução de um monge cristão. Tal ato enfureceu o patriarca Cirilo e seus seguidores, o que os fez se vingarem em Hipátia, que seguia outra lógica religiosa (GIBBON, 2005).

Dessa forma, vemos que segmentações regidas por austeridades nem sempre são bem vindas, principalmente quando se trata do campo da ciência. E, mediante um período de grandes mudanças e discussões sobre o que seria lícito ou não, este periódico traz uma proposta inovadora e peculiar: uma edição em que não se falará de Matemática, mas que abraçará outro departamento distinto, demonstrando que só podemos ter crescimento quando abrimos nossas mentes àquilo que nos é diferente.

São Paulo (SP), 30 de junho de 2018.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em <http://www.basenacionalcomum.mec.org.br>. Acesso em 20 jun 2018.
- COLAVITO, A.; PETTA, A. *Hypatia: Scientist of Alexandria*. Milão: Lightning Print Ltda, 2004.
- DZIELSKA, M. *Hypatia of Alexandria*. Trad. F. Lyra. Boston: Harvard University Press, 1995.
- GIBBON, E. *Declínio e Queda do Império Romano*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2005.
- KREBS, R. *Groundbreaking Scientific Experiments, Inventions, and Discoveries*. The Cambridge Dictionary of Philosophy, 2nd edition, Cambridge University Press, 1999.
- MUELLER, I.; L.S. GRINSTEIN; P.J. CAMPBELL. *Women of Mathematics: A Biobibliographic Sourcebook*. New York: Greenwood Press, 1987.
- THOMAS, C. G. *Paths from ancient Greece*. Nova York: Brill, 1988.
- TOOHEY, S. *The Important Life & Tragic Death of Hypatia*. Disponível em <http://www.skyscript.co.uk/hypatia.html>. Acesso em 20 jun 2018.
- VARE, E. A.; PTACEK, G. *Mothers of Invention: Forgotten Women and Their Unforgettable Ideas*. Nova York: William Morrow & Co, 1988, pp. 24–26.

FONOLOGIA, DISCURSO E INTERDISCIPLINARIDADE: RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE A FONOLOGIA E A MÚSICA

PHONOLOGY, SPEECH AND INTERDISCIPLINARITY: POSSIBLE RELATIONS BETWEEN THE PHONOLOGY AND MUSIC

FERREIRA NETTO, Waldemar¹

RESUMO

Este ensaio apresenta uma abordagem interdisciplinar que reúne a música e a linguística e entende a entoação, como uma sequência de tons, iguais ou diferentes, produzidos pela voz durante a fala. Trubetzkoy propôs que a sintaxe se relacionasse diretamente com a variação de frequência atuando com função conclusiva, de continuidade e enumerativa. Para ele a entoação seria função direta das variações globais de frequência de F0. A relação entre tom médio dessas variações globais de F0 e o tom final concludente de sentença seguiria, desse ponto de vista, o mesmo princípio das modalizações formadoras de uma melodia e de sua tendência à conclusão no tom fundamental sujeitando-se ao mesmo princípio de resolução melódica da cadência perfeita baseada na escala de Zarlino. A definição dessa sequência harmônica — D7 > T — enfatizou a noção de centro tonal desenvolvido por Rameau e inaugurou a música tonal. Esse fato foi avassalador na chamada música ocidental e a música modal, que não se valia da escala de Zarlino, nem da cadência perfeita de Rameau, acabou restrita a algumas manifestações quase fossilizadas, na forma de cantos folclóricos ou cantos religiosos. Tomando algumas análises comparativas dessas finalizações, foi possível verificar que sujeitos brasileiros, portugueses e guaranis realizaram finalizações plagais. Finalizações autênticas, entretanto, concentraram-se em sujeitos com alta escolaridade, o que apontou para uma caracterização mais específica da fala escolarizada em relação à não escolarizada. Apesar de os dados analisados de finalização frasal não apresentarem resultados concludentes quanto à relação da música ocidental e às finalizações frasais nas falas respectivas, a utilização dos modelos teóricos da musicologia mostrou-se extremamente profícua para a análise da entoação frasal, o que incentiva a interdisciplinaridade como uma alternativa viável para a análise linguística.

Palavras-chave: Fonologia. Prosódia. Música. Entoação. Tom médio. Tom final. Escolarização.

ABSTRACT

This interdisciplinary essay approaches music and linguistic and understanding the intonation as a sequence of equal or different tons produced by the voice during the speech. Trubetzkoy had proposed the syntax was directly related to the variation of the frequency with conclusive enumerative continuing function. Second the author, the intonation would be the directed function of the global variations of F0 frequency. The relation between medium tom of F0 global variations and the final conclusion tom of the sentence has followed the same principle of the formative modisations of melodies and the tendency of conclusion at fundamental tom and it had had the same principle of the melodic resolution of the perfect cadence at the Zarlino's scale. The definition of harmonic sequence – D7 > T – had emphasized the notion of the tonal center developed by Rameau and had begun the tonal music. This fact was important to the occidental music and modal music, because this kind of art did not use to use the Zarlino's scale or the Rameau's perfect cadence and the harmonic sequence had limited to the some old manifestations as the folkloric or religion songs. If we study some comparative analyses of those finalizations, we can realize the plagal finalizations in Brazilian, Portuguese and Guarani persons. In the other hand, the authentic finalizations are in the speech of the high-educated people, and this fact has revealed a more specific characterization of the schooling speech in relation to the non-schooling speech. In spite of the analyzed data of the phrasal finalization had not

¹ Doutor em Linguística e Livre-docente em Prosódia da Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP. Docente da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP. Endereço eletrônico: wafnetto@usp.br

exhibited a final result about the occidental music and the phrasal finalizations in those speeches, the use of theoretical models of the Musicology has revealed excellent results to the analyses of the phrasal intonation, and motivated the interdisciplinary as a good alternative for the linguistic analyses.

Keywords: Phonology. Prosody. Music. Intonation. Medium tom. Final tom. Schooling.

* * *

O diálogo da linguística com as demais ciências tem nos exigido rever não só nossos princípios teóricos, mas também nossa metodologia de trabalho, de maneira a restabelecer os pontos de contato que eventualmente se perderam no monólogo científico que a visão de algumas das correntes teóricas provocou. Uma das formas desse restabelecimento tem sido a inserção de práticas experimentais que partam de fatos linguísticos observados tratados quantitativamente. Aqui e ali, no correr do século XX essas tentativas já foram feitas em diversas áreas do estudo das línguas, mas nem sempre tiveram a continuidade desejada. A grande exceção, que merece o maior destaque, vem dos estudos sociolinguísticos que foram estimulados por William Labov e que serviram de paradigma para um grande número de outros estudos. A despeito dessa honrosa exceção, os trabalhos de análise da linguagem sempre primaram pela abordagem dedutiva não-experimental, via de regra apelando para a própria intuição do pesquisador que se tornava o parâmetro de suas próprias descobertas. A abordagem quantitativa, experimental, recentemente teve um impulso bastante grande com as tentativas desenvolvidas no que se convencionou chamar de linguística funcional, apesar de esse rótulo englobar uma gama bastante ampla de trabalhos sob os mais diversos pontos de vista.

No espaço vazio deixado pela ausência de trabalhos experimentais, os estudos da linguagem ficaram sob a responsabilidade de outras ciências das quais a língua também se faz objeto. Na psicologia experimental foram feitas descobertas notáveis, bem como na medicina, na fonoaudiologia, na música, na física acústica, nas ciências da computação e, obviamente, na fonética. Atualmente, urge ao linguista observar e aprender com os resultados obtidos. Somente dessa maneira será possível reencontrar o diálogo comum e fazer as contribuições necessárias para o conhecimento da linguagem. Não se trata obviamente, de se propor a substituição de uma metodologia por outra, ou um princípio teórico por outro, porque isso é o que se tem feito na linguística e não tem apresentado grandes resultados. Trata-se, isso sim, de propor a inserção da pesquisa instrumental e experimental como uma metodologia adequada para investigação linguística em qualquer nível ou teoria que se proponha ou que já se propôs. Da fonologia à semântica, não há o que seja impermeável a uma abordagem instrumental, a um levantamento quantitativo, e à participação de terceiros que possam mostrar suas percepções ou suas produções de maneira a contribuir de forma significativa para a formação do novo conhecimento que se está pode descobrir.

O conhecimento é um fenômeno coletivo feito do homem para o homem como deveriam ser todas as coisas. A linguagem nasce em cada novo sujeito para que possa servir como instrumento dessa coletivização de conhecimento. É a partir dela que todos participam da natureza socialmente emocional do homem. A cada nova descoberta científica que se faz sobre a linguagem, a dívida do pesquisador com todos os falantes aumenta. O isolamento da pesquisa nas intuições do pesquisador elimina definitivamente essa contribuição e a linguagem deixa de ser o instrumento da coletivização de conhecimento e corre o risco de se transformar num objeto inerte que se deixe analisar passivamente como um quebra-cabeça cujas peças são criadas por aquele que as quer verificar como se encaixam umas nas outras.

Neste ensaio, minha intenção é apresentar uma abordagem interdisciplinar que reúne a música e a linguística, especificamente, a prosódia, mais especificamente ainda a entoação. Entendo a entoação como uma sequência de tons, iguais ou diferentes, produzidos pela voz durante a fala. Embora seja comum fazer uma diferenciação entre a fala e o canto, do ponto de vista que estou abordando a entoação, ela se refere tanto à voz cantada como à voz falada. Neste ensaio, tomarei especialmente a voz falada como objeto de discussão.

Ainda que o foco seja a voz falada, foi a preocupação com música que me levou a tomar entoação como um objeto de análise. De fato foi a diferença entre a música da sociedade ocidental e a música das demais sociedades que me chamou a atenção para as respectivas diferenças entoacionais, socialmente marcadas, da fala. Chamo de sociedade ocidental aquela que foi inaugurada pelos romanos na antiguidade clássica. Trata-se de uma sociedade relativamente homogênea, embora muito grande e dispersa pelo mundo. É uma sociedade que se diferencia de muitas outras sociedades, também dispersas pelo mundo, mas, cada uma delas, de tamanho limitado e geralmente restrita a um local ou região bem definida.

A análise da entoação frasal tem sido objeto de diversos trabalhos. Trubetzkoy propôs que a sintaxe se relacionasse diretamente com a variação de frequência no correr da frase, estabelecendo sentidos suplementares e atuando com função conclusiva, de continuidade e enumerativa. Pike (1945) propôs que a entoação frasal no inglês fosse interpretada por uma escala de 4 graus contíguos. Essa proposta foi retomada por diversos autores: Maeda (1976), Pierrehumbert (1980), Cruttenden (1986) e Ladd (1986), dentre outros. Pierrehumbert (1976) propôs uma revisão dos quatro níveis de Pike (1945), especificando H(igh) e L(ow) com marcas morfológicas e sintáticas complementares. O português do Brasil teve sua entoação interpretada pelo trabalho de Cagliari (2007), Moraes (2007), dentre outros. Todas as propostas assumem a hipótese de Trubetzkoy de que a entoação é função direta das variações globais de frequência de F0.

Na obra póstuma publicada em 1939, Trubetzkoy propôs que a sintaxe se relacionasse diretamente com a variação de frequência no correr da frase, estabelecendo para ela algum sentido suplementar. Trubetzkoy também propôs que a entoação atuasse com função conclusiva, se descendente, de continuidade, se ascendente, e ainda enumerativa, sem caracterizá-la. O autor ainda observou que a diferença da entoação em relação às demais unidades utilizadas para distinguir palavras, os fonemas, decorreria do fato de que estivesse diretamente correlacionada com um significado. Dessa maneira, deveria ser considerada à luz de suas funções delimitativas ou culminativas.

Segundo ele, haveria uma distinção quanto a línguas em que as variações de intensidade ou de frequência se distinguissem umas das outras e, com isso, diferenciariam significados, isto é, uma variação de frequência se distinguiria de outra, e o mesmo para a intensidade. No caso da variação de frequência, seriam usados alguns tons específicos para isso, como alto, médio, baixo. Chamaram-se essas línguas de tonais — e a diferenciação, propriamente dita, Trubetzkoy chamou de “correlação de registro ou de altura musical”. Um caso mais raro, referido por ele, seria o uso de variações de intensidade com função distintiva semelhante. Assim, segundo ele, haveria línguas que apresentariam distribuições diferentes de sílabas acentuadas e não-acentuadas numa mesma palavra, isto é, em uma mesma palavra poderia haver mais de uma sílaba acentuada — Trubetzkoy chamou de “correlação de intensidade prosódica”.

Para o caso das línguas em que as variações de intensidade ou de frequência não seriam usadas para distinguir significados, nem difeririam entre si quanto a suas características acústicas, Trubetzkoy propôs que tais variações fossem culminativas. Haveria somente uma variação de

intensidade ou de frequência em cada palavra e, portanto, essa variação seria considerada acento. Novamente, no caso do uso de variações de intensidade, haveria uma única sílaba acentuada por palavra — Trubetzkoy chamou de “correlação de acentuação” — e os acentos de cada palavra não seriam diferenciados entre si. O uso da variação de frequência, que também seria feito de forma exclusiva para cada palavra, sem variações que diferenciasses significados — Trubetzkoy chamou de “correlação de direção tonal.”

Apesar de essas definições acústicas do acento não estarem suficientemente resolvidas na proposta feita por Trubetzkoy, ele estabeleceu ainda duas funções básicas para o acento: culminativa e não-culminativa. A função culminativa, segundo ele, seria a de estabelecer um pico máximo de saliência prosódica em cada vocábulo. Esse pico máximo poderia ser usado distintivamente ou não, mas não poderia ter concorrentes no mesmo vocábulo, sendo, portanto, a um só tempo culminativo e delimitativo, i. é, também teria a função de delimitar o vocábulo como uma unidade prosódica. A função não-culminativa não envolveria restrições dessa natureza. Assim, um mesmo vocábulo poderia receber mais de um acento e, ainda, cada um dos acentos poderia ocorrer com graus diferenciados no mesmo vocábulo. Não havendo função culminativa, não haveria, pois, função delimitativa.

Ao reclamar para a prosódia da frase todas essas características, Trubetzkoy propôs a existência de (i) oposições prosódicas culminativas que distinguiriam frases, as quais já foram referidas como conclusiva, de continuidade e enumerativa. (ii) Propôs ainda que as diferenças de registro não se confundiriam com a entoação da frase, uma vez que são usadas com variação de frequências ou de intensidade, não se tratando de variação fixa, como no caso anterior. Segundo ele, as diferenças de registro teriam uma íntima relação com a sintaxe da frase, não só na diferenciação entre interrogação e asserção, mas também nas delimitações de orações intercaladas ou incidentais. Nesses casos, haveria uma distribuição de variações que faria diferenciação de significados. (iii) Trubetzkoy propôs também a existência do acento de frase, que atuaria diretamente sobre palavras, enfatizando-as diretamente, para complementá-las com algum significado específico. Nesse caso, segundo ele, a ênfase ocorreria com uma variação de intensidade sobre a sílaba proeminente da palavra enfatizada.

Apesar da finalização precoce de seu trabalho, Trubetzkoy conceituou a correlação de direção tonal, de registro e de acento de frase, estabelecendo para a entoação frasal a possibilidade de se decompô-la quanto a essas características. Partindo-se dessa hipótese de Trubetzkoy, a composição de uma frase quanto a sua prosódia tonal, ou correlação de direção tonal, teria de ser feita do ponto de vista de suas características de finalização: ascendente para interrogativas, descendente para conclusiva e neutra para as frases de continuidade.

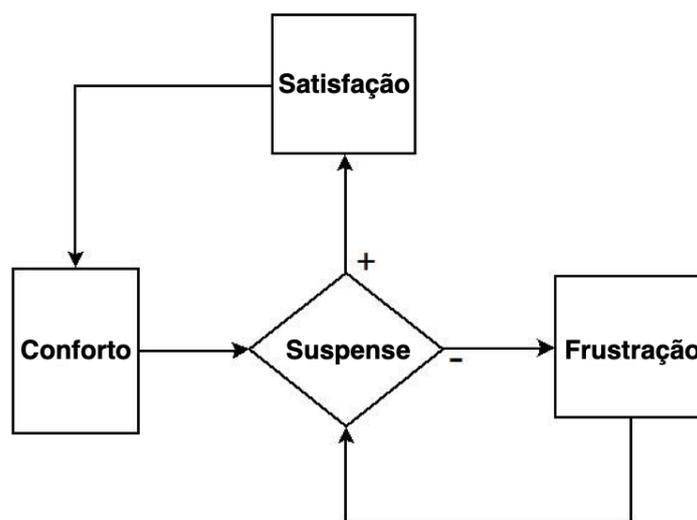
Essa hipótese de Trubetzkoy permite a ideia de que exista um tom que garanta a inércia esperada de um sistema, sem variações sequenciais significativas. Permite também a ideia de que variações significativas decorram da quebra dessa inércia gerando a necessidade de retorno ao tom com que se estaria familiarizado. A sequência reta se assusta com as curvas, as expectativas aleatórias se impressionam com as mudanças significativas que transformam o mesmo em outro, os costumes com os quais não estamos familiarizados provocam consequências inesperadas... tudo isso geraria ou a necessidade do retorno ao ponto inicial que se perdera ou então o seu abandono completo pela formação de uma nova identidade.

Wertheimer (1938[1923]) propôs que o fator do destino comum para sequências de objetos semelhantes é percebido como um conjunto inalisável. Ele estabelece analogia entre imagem e som quanto à percepção gestáltica. No caso do fator do destino comum, a formação de unidades contínuas

vincula-se diretamente à percepção das linhas de contorno. Assim, uma linha de pontos será uma linha e não uma sucessão de pontos. No caso particular do som, o autor entende que a variação continuada de frequências ascendentes, ou descendentes, gera a percepção de contornos melódicos. A proposição desse fator vincula-se fortemente à natureza dos fatores de proximidade e de semelhança, na medida em que depende da ocorrência de ambos para a sua manifestação; isto é, uma vez garantidas proximidade e semelhança, as unidades devem estar alinhadas numa sequência qualquer de variações mínimas dos outros dois fatores. Desse ponto de vista, pode-se entender que, numa sequência reta, previsível, ocorrências aleatórias provocam as mudanças significativas que transformam o sentido o qual estamos familiarizados. Isso gera ou a necessidade do retorno ao ponto inicial que se perdera ou então o seu abandono completo pela formação de uma nova sequência.

A percepção do conjunto, quer o que promove o retorno, quer o que promove a mudança, por sua vez, ocorreria somente por um processo previamente estabelecido em que a sequência dos eventos teria de ser tomada como fenômeno naturalmente encadeado e pronto a formar constantemente um todo coerente e coeso, que sirva como referência para novas variações aleatórias, ou para variações de suspense com retorno triunfal ao mesmo ponto, tal como propuseram Schoenberg (2001) e Longacre e Chenoweth (1986). Esquemáticamente teríamos a figura 1.

FIGURA 1: O fluxograma mostra as possibilidades de encadeamento de eventos e suas consequências: *conforto* (situação dinâmica inicial do sujeito, que se caracteriza pela definição de fronteiras); *suspense* (situação pontual do sujeito, que se caracteriza pela sua mudança além das fronteiras definidas como conforto); *satisfação* (situação pontual do sujeito, que se caracteriza pelo retorno à situação dinâmica inicial); *frustração* (situação pontual do sujeito, que se caracteriza pela manutenção da situação de suspense). O *desconforto* é situação dinâmica gerada pelo retorno à situação de suspense. Tanto a frustração quanto a satisfação dependem da manutenção prototípica da situação de conforto. Ao se perder o protótipo, inicia-se nova situação de conforto. Mesmo que a sensação de frustração se mantenha.



Fonte: autor

O *desconforto* pode ser gerado pela presença de fundamental diferente da esperada. É uma sensação duradoura, que pode se converter em conforto pela inércia. Essa ideia, inicialmente aplicada às narrativas, baseia-se em Festinger, quando propôs que, havendo discordância entre sentimentos — fumar é gostoso x fumar faz mal —, haveria uma situação de desconforto psicológico, que ele chamou de *dissonância cognitiva*. Uma situação de desconforto só se manifestaria pela presença de elementos em conflito. Uma situação especial seria aquela em que,

não havendo algum dos elementos, a situação/sensação de desconforto tenderia a desaparecer, sem necessidade do desencadeamento de uma situação de *suspense*. A permanência de uma discordância de sentimentos poderia dissolver-se no apagamento, por um motivo qualquer, de um dos polos em questão — fumar pode deixar de ser gostoso, pode-se esquecer de que fumar faz mal, dentre outras possibilidades — e o indivíduo, portador da dissonância não mais teria motivação para envidar esforços no sentido de provocar mudanças. Nesse caso, teria havido uma mudança no comportamento considerado padrão/neutro, isto é, na própria sensação de *conforto*.

O *suspense* seria gerado pela proposição gestáltica de uma futura finalização, ou um futuro retorno ao fundamental. Seria uma sensação pontual, que se poderia resolver tanto pela satisfação, quanto pelo desconforto ou pelo conforto, se for prolongado. Nesse último caso, a passagem do *suspense* para o desconforto e/ou para o conforto se daria sem a intermediação da frustração ou da satisfação, estabelecendo o principal processo de mudança de categorias iniciais. Uma vez desencadeada a *dissonância cognitiva*, “haverá pressões para reduzir essa dissonância.” Entende-se que, nesse caso, a pressão pela redução da dissonância decorreria diretamente da intensidade com que essa pressão é exercida. O *suspense* seria, então, o ponto mais tenso da sequência, o momento em que a dissonância atinge o seu grau máximo possível, exigindo uma solução qualquer, que poderia ser *satisfação* ou *frustração*: a alegria é o início da sensação de conforto, a frustração é o início da sensação de desconforto.

A *frustração* seria gerada pela proposição gestáltica de uma finalização, ou retorno ao fundamento, que não se realizou como tal. Seria uma sensação pontual, o ataque do desconforto. A frustração estaria diretamente associada ao fracasso na tentativa de solução de uma dissonância qualquer. Sua gradação estaria condicionada à expectativa (*suspense*) da mudança. O fracasso nas tentativas de eliminar a dissonância incorreria na permanência do desconforto e, conseqüentemente, a manutenção de esforços para reduzir a dissonância permanecerá.

A *satisfação* seria gerada pela proposição gestáltica de uma finalização, ou retorno ao fundamental, que efetivamente se realizou. É uma sensação pontual.

O *conforto* seria a situação inicial, não-marcada. O conforto poderia ser gerado por uma situação de satisfação ou pela própria manutenção prolongada de uma situação de desconforto ou de uma situação de *suspense*. Nesses casos, o distanciamento seria o motor de uma nova situação de conforto, tendo em vista que se perderia a referência do ponto de partida do conforto inicial a que se desejava voltar. A sensação de conforto diferiria da de satisfação, tendo em vista que essa seria pontual e aquela, duradoura.

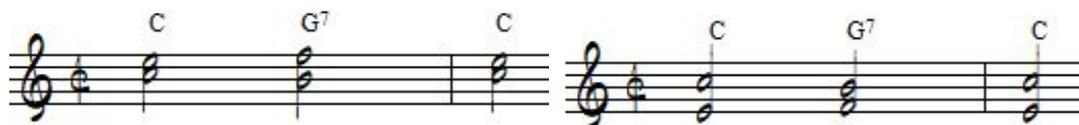
Estabelecendo um paralelo com a música, podemos lembrar que Schoenberg (2008, p.216) afirmou que “a meliosidade, em um sentido mais corrente, implica a utilização de notas relativamente longas, a suave concatenação dos registros, o movimento ondulatório que progride mais por graus que por saltos; implica, igualmente, evitar intervalos aumentados e diminutos, aderir à tonalidade e às suas regiões mais vizinhas, empregar os intervalos naturais de uma tonalidade, proceder à modulação gradualmente e, enfim, tomar cuidado na utilização da dissonância.”

Schoenberg (2008, p.130) propôs que “cada sucessão de sons produz inquietação, conflito e problemas. Um único tom não traz problemas, porque o ouvido o define como tônica, ou seja, um ponto de repouso. Cada um dos sons subsequentes torna esta determinação questionável. Desse modo, cada forma musical pode ser considerada uma tentativa de resolver esse conflito, seja através de sua paralisação, de sua limitação ou de sua resolução.”

É possível definir o início da música ocidental no Renascimento, em 1571, com Zarlino. A partir de uma infinidade de cálculos, ele desenvolveu uma noção que iria ser crucial para a música ocidental. Trata-se do semitom e, por decorrência dele, da inserção da nota sensível, o SI, na escala e, portanto, também na harmonia musical. A questão crucial desse semitom inserido na escala foi a formação do princípio harmônico da modulação, pela criação do trítone, para dentro de si mesma. Embora Zarlino não deixasse isso claro, a definição de uma sequência de acordes D7>T, (G7>C, na figura) gerou a noção de centro tonal. Se entendermos que frases harmônicas musicais são encadeamentos de acordes, definidos por seus fundamentais, graves, teremos uma noção melhor do alcance das ideias de Zarlino. Mas a proposta teórica de Zarlino só acabou sendo promovida no século XVIII quando o teórico RAMEAU escreveu seu tratado de harmonia, em 1722, no mesmo período em que Bach, baseado nessa proposta, compôs as melodias do *Cravo bem temperado*. O compositor, para fazer uso dessas possibilidades expressivas compôs uma sequência de músicas nessa escala, que passou a se chamar de escala temperada, justamente porque se valia da formação dos semitons de Zarlino, com a inserção da nota sensível e a aplicação do trítone, como principal “indicador” de tonalidade.

Conforme se pode observar nas figuras 3 e 4, o trítone, intervalo musical de 6 semitons, que corresponde a duas terças menores, tratado na Idade Média como Intervalo del Diabolo (WISNIK, 1989), resolve-se pela abertura, i.e., alçando-se a nota aguda em 1 semitom e abaixando-se, também em um 1 semitom, a mais grave. Na figura 3, temos uma escala em que o trítone se forma pela terça e pela sétima menor, pois a sétima dista dois semitons da tônica oitavada. Na figura 2, pela quarta e pela sétima, que dista 1 st da tônica oitavada, conforme a escala de Zarlino. A sequência harmônica, marcada acima dos pentagramas, mostra que o trítone da escala de Zarlino força o retorno ao centro tonal, estabelecendo uma finalização autêntica. Na escala não temperada, o trítone leva a modulação, à dispersão da melodia em relação a um hipotético centro tonal. Trata-se do que viria a ser chamado de encadeamento perfeito, ou cadência perfeita, porque produz conclusão satisfatória e se forma pelo acorde da tônica no tempo forte, precedido pelo acorde da dominante (COMPÖTE, 1977, p. 155).

FIGURA 2: Em ambas as notações musicais, há uma sequência harmônica em conformidade com as propostas de Zarlino (1571) e de Rameau (1722), estabelecendo uma cadência perfeita. À esquerda o trítone formado pela nota sensível proposta por Zarlino se resolve pela abertura do acorde, acima e abaixo, em um semitom; à direita, pelo fechamento, também em um semitom.



Fonte: autor

FIGURA 3: Em ambas as notações musicais, a sequência harmônica considera o trítone sem o temperamento a definição da sensível um semitom abaixo da tônica. À esquerda o trítone se resolve pela abertura do acorde, acima e abaixo, em um semitom; à direita, pelo fechamento, também em um semitom.



Fonte: autor

Tomemos a melodia da figura 4, como exemplo. Podemos verificar que estamos diante de vários fragmentos de melodia, chamados de frases musicais (COMPÖTE, 1977). O primeiro tem seu início no primeiro compasso e seu final no segundo compasso e é composto, segundo a

terminologia do mesmo autor, de duas ideias, marcadas por um desenho rítmico repetitivo. A caracterização da melodia se dá pela definição de um tom inicial permanente, mi menor no caso, cujas variações pressupõem um afastamento desse tom. A partir do quinto compasso inclusive, o novo desenho rítmico se repete em novas sequências melódicas, cuja resolução se daria pelo mesmo processo de se atingir a nota Mi (ver Figura 5), o que não ocorre, conforme vai marcado nas setas com traço pontilhado. Deve-se salientar que as melodias têm sua dependência, por não se resolverem na fundamental, porque frustram a expectativa de solução.

FIGURA 4: Na transcrição abaixo, vai parte da melodia Assum Preto de Luiz Gonzaga. Está em Em (mi menor). A seta vertical cheia mostra uma finalização autêntica da melodia. As setas pontilhadas mostram as ausências de finalização autêntica.



Fonte: autor

FIGURA 5: Na transcrição abaixo, vai parte da melodia Assum Preto de Luiz Gonzaga, modificada para os propósitos deste ensaio. Está em Em (mi menor). As setas verticais apontam para as finalizações autênticas.



Fonte: autor

Nesse exemplo (figura 5), estamos diante de várias frases independentes, apenas justapostas, que não formam uma melodia no seu conjunto, mas melodias independentes. A coesão não se faz pelas variações de tom, mas, se houver alguma coesão, essa se faz somente pela apresentação em sequência que se fez delas. Como o desenho rítmico é o mesmo em todos os casos e a sequência das notas é semelhante à da figura 4 — a melodia original —, podemos notar que se trata da mesma música, ainda que bastante modificada.

Essa nova formulação acabou se tornando um divisor de águas da música chamada ocidental em relação a todas as outras. A partir dessa concepção, passou-se considerar sempre a diferença entre a música tonal, que é a nossa, e a música modal, que são todas as outras².

Mas não foi somente essa a contribuição de Zarlino para a discussão teórica sobre a música, ou a entoação no nosso caso. Zarlino retomou a noção de modo plagal que já havia sido discutida entre os gregos. O modo plagal caracteriza-se por ter a tônica fora dos extremos da escala. Ela vai ser encontrada no centro, ou perto dele. Uma música em modo plagal, diferente daquele que é o autêntico, no qual a tônica está nos extremos da escala, caracteriza-se por ser uma variação em torno de um tom central.

Só para um exemplo rápido dessa diferença, analisei duas músicas: um fandang paulista, retirado do livro de Rossini Tavares de Lima, *Folclore de São Paulo*, de 1954, e uma música Kaiwá, retirada do livro de Helza Camêu, *Introdução ao estudo da música indígena brasileira*, de 1977.

Conforme se pode notar na Figura 6, o fandang tem bem diferenciados um tom médio e um centro tonal. A melodia se desenvolve praticamente toda acima do tom médio e do centro tonal. O centro tonal, bem definido, por isso é música tonal, é um tom grave, no extremo baixo da escala, por isso está no modo autêntico. A música guarani não diferencia com clareza o tom médio de um

²Para uma discussão mais aprofundada, cf. Wisnik (1989).

centro tonal qualquer, que pode muito bem ser o próprio tom médio, por isso é música modal. A melodia desenvolve-se em torno desse tom médio, e por isso está no modo plagal.

FIGURA 6: À esquerda, o gráfico se refere a uma música Kaiwá, conforme a transcrição feita em Camêu (1977), à direita, o gráfico se refere a um fandango paulista conforme a transcrição feita em Lima (1954). Em ambos os gráficos a linha contínua representa a melodia em tons musicais transformados em midi e a linha pontilhada representa o tom médio.



Fonte: autor

Rameau definiu teoricamente o que hoje é quase senso-comum de qualquer aprendiz de violão. É a chamada cadência perfeita. Há algum tempo atrás eu ouvia falarem de 1^a e 2^a de dó, ou coisa parecida. E era tudo o que se precisava saber para tocar. Esse fato, entretanto, diga-se de passagem, foi avassalador na chamada música ocidental. Todas as músicas se passaram a compor de acordo com esses princípios. A música modal acabou restrita a algumas manifestações quase fossilizadas, na forma de cantos folclóricos ou cantos religiosos.

Na medida em que este ensaio visa entender a entoação segundo os princípios básicos da análise musical, tem-se a hipótese de que as idiosincrasias culturais³ manifestas na tradição musical de um povo refletem-se na prosódia (GLASER, 2000; SCHELLENBERG; TREH, 1999). Desse ponto de vista, entendemos que a relação que se estabelece entre um tom médio estabelecido pela intenção do falante durante sua locução e o tom final conclusivo da sentença formaria um intervalo que se sujeitaria ao mesmo princípio de resolução melódica apresentada acima. As melodias não se apresentariam em estado puro de variação tonal. O mecanismo perceptual humano exibiria uma tendência — mesmo uma necessidade — de agrupar tons segundo padrões cujas peças possuem uma existência simultânea ou contígua. Como ouvintes, nós não ouvimos tons musicais como se fôssemos esponjas indiferentes, cada partícula do tom relaciona-se com todas as outras (THOMSOM, 1958).

Mário de Andrade (2006) afirmou enfaticamente a inexistência de uma harmonização brasileira e salientou a adoção de intervalos de quartas e quintas, à maneira europeia, descartando qualquer influência africana ou ameríndia, senão como uma ocorrência episódica aqui e ali. Setti (1997), apontou que no sistema musical guarani kaiowá predominam melodias e harmonia monocórdias (de forma não-categórica), caracterizando um núcleo tonal que descarta efeitos polarizadores ou hierarquias de tom. Tais diferenças caracterizam sistemas musicais diferenciados que podem influenciar diferentemente a configuração da prosódia entoacional de seus grupos de falantes.

Muito embora, a relação entre música e fala seja espinhosa, como já foi caracterizada por Levi-Strauss (2007), diversos autores têm buscado estabelecer essas relações de maneira mais precisa. Feld e Fox (1994) fizeram um excelente levantamento das abordagens antropológicas em

³ Entendemos por “idiosincrasias culturais” a reação particular que cada povo tem às diferentes necessidades impostas quer pela própria formação e manutenção de uma sociedade, quer pela pressão ambiental decorrente de sua constante necessidade de adaptação. A música, no caso, cuja causa geradora não é objeto deste projeto, é particularmente desenvolvida em cada sociedade, de maneira a suprir suas próprias necessidades culturais.

relação às interações entre música e linguagem. Bod (2002) tentou demonstrar as semelhanças estruturais entre a sintaxe da fala e a da música; Schwartz e seus colegas (2003) propuseram que as vocalizações humanas, por serem as principais fontes de sons periódicos a que estão expostos os seres humanos, são as que estabeleceriam os princípios que entenderam como universais de formação de escala doze tons; Patel e Daniele (2003), compararam o ritmo das músicas instrumentais inglesas e francesas com os padrões rítmicos linguísticos da fala desses mesmos grupos de falantes e entenderam que as mesmas refletiriam obviamente o ritmo da fala; MacMullen e Saffran (2004), buscando as relações entre música e linguagem no desenvolvimento do indivíduo, terminaram por propor que são fenômenos modulares que emergem precocemente. Patel et alii (2006) fizeram uma análise da relação entre melodia da música e a entoação na fala, baseando-se nos núcleos silábicos e nos intervalos calculados em semitons entre esses núcleos, novamente comparando as músicas francesas e inglesas e as falas dos mesmos grupos. Os resultados são os mesmos já obtidos na relação entre os ritmos dessas músicas e falas desses povos.

Da mesma maneira que a melodia pode ser interpretada como um conjunto de sons organizados mediante princípios harmônicos, a entoação da fala parece sujeitar-se a princípios semelhantes, em que pese a necessidade de se compreender suas especificidades. A relação entre um tom médio e o tom final concludente de sentença seguiria, desse ponto de vista, o mesmo princípio que expusemos acima, referindo as modalizações formadoras de uma melodia e a sua tendência à conclusão no tom fundamental. Na fala essa relação seria decorrente do intervalo estabelecido pelo tom médio e o tom final concludente de cada frase. Essa relação estabelece o mesmo princípio melódico coesivo, organizador da entoação frasal, provocando uma expectativa constante no ouvinte/interlocutor quanto ao ponto de chegada de uma frase. Ferreira Netto e Consoni (2008), analisando comparativamente frases de texto espontâneo e frases de texto lido, verificaram que esse intervalo se manifesta de forma significativa na finalização de textos lidos, mas não na de textos de fala espontânea.

Para corroborar essa hipótese, é possível valer-se do trabalho experimental de percepção da entoação da fala de língua portuguesa de Portugal de Falé e Faria (2006), que teve por objetivo verificar qual era a percepção que os sujeitos tinham das variações em final de frase se houvesse manipulação de semitons. Os resultados apontaram para uma definição de 3 semitons entre interrogação e asserção. Podemos notar que a curva de variação dos tons faz o mesmo movimento que vimos quando descrevemos a música tonal em modo autêntico.

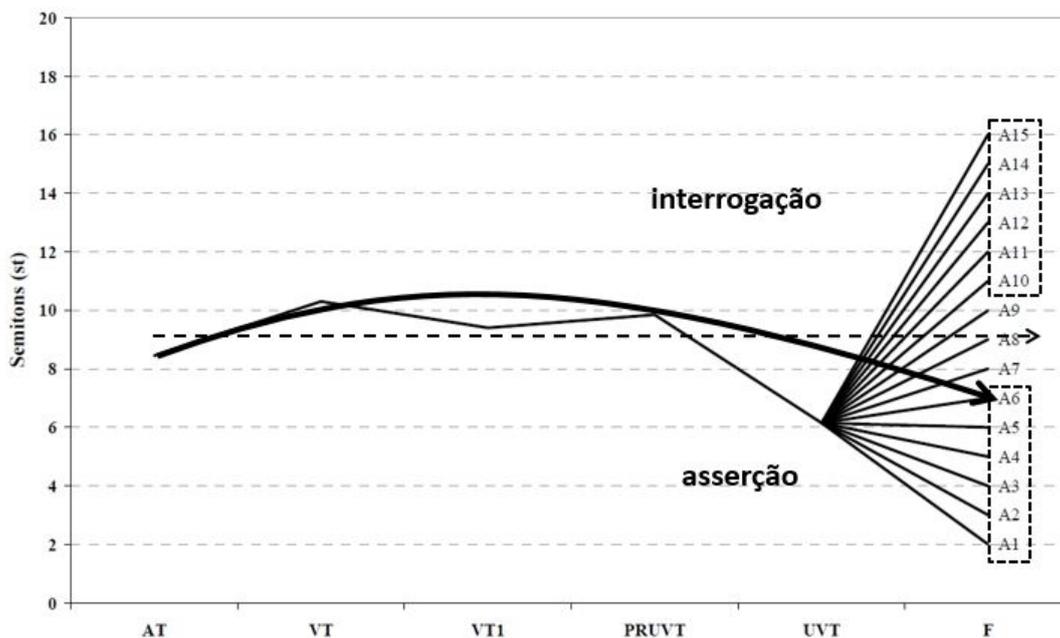
A interpretação dos dados de Falé e Faria na figura 7 corroborou a hipótese desenvolvida por Trubetzkoy (1939) quanto à continuidade (2006) e a finalização das frases. Cotejando a tendência das finalizações assertivas com a mesma tendência que se verificou no fandango paulista, apresentada na figura 6, é possível notar que em ambas há convergência para um núcleo tonal situado no extremo inferior da escada.

O trabalho de Costa (2010) corroborou os resultados das análises de Falé e Faria (2006). No entanto, Costa (2010) apresentou uma diferença no que diz respeito às categorias de senhoras corumbaenses e senhoras guatós. Somente as meninas corumbaenses apresentaram o mesmo padrão de finalização de frases encontrado por Falé e Faria (2006).

A pesquisa de Costa (2010) contou com a gravação de senhoras corumbaenses e senhoras guatós com pouca ou nenhuma escolaridade. As meninas corumbaenses tinham curso superior completo. A finalização autêntica das meninas contrastou tanto com a das senhoras guatós, apontando para uma diferença entre sociedades, quanto com a das senhoras corumbaenses, apontando para uma diferença de faixa etária e de escolarização. Baz (2011)

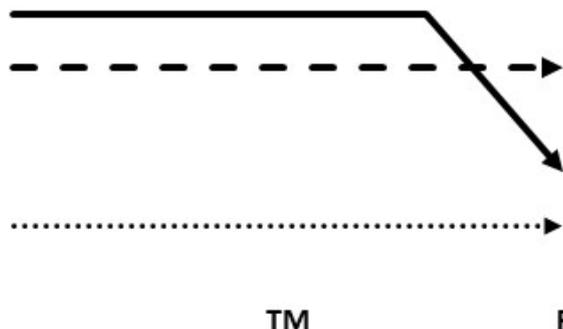
investigou o mesmo fenômeno em frases melódicas e frases da fala guarani e encontrou diferenças significativas nas formas de finalização. Como se pode ver na figura 9, as finalizações plagais tiveram maior ocorrência na fala e na música do que as finalizações autênticas. Os dados de Baz foram obtidos em pesquisa de campo, com sujeitos guaranis de baixa ou nenhuma escolaridade, mas de idade variada.

FIGURA 7: Na figura, em que no eixo das abcissas vão marcados os pontos da sentença considerados significativos, e no eixo das ordenadas as variações em semitons, convertidos em valores MIDI, a seta pontilhada mostra o tom médio, a seta contínua grossa mostra a tendência exponencial dos valores de F0 obtidos, que vão marcados pela linha contínua fina. À direita do gráfico vão as finalizações, acima do tom médio referentes às interrogações e abaixo, referentes às asserções.



Fonte: autor

FIGURA 8: Representação da finalização de frases assertivas conforme Costa (2006). TM é o tom médio e F a finalização. A seta pontilhada representa a entoação das senhoras guatós, a seta tracejada, a entoação das senhoras corumbaenses e a seta contínua, as meninas corumbaenses.

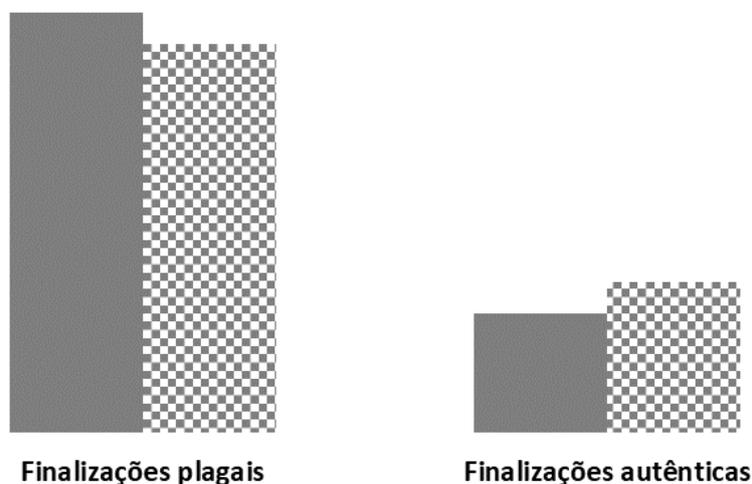


Fonte: autor

Os resultados obtidos pela investigação de Baz (2011) corroboraram os de Costa (2010) mas acrescentaram a informação de que a variação intersocial e de escolaridade poderiam ser responsáveis por essa diferença. Garcia (2015) também analisou esse fenômeno procurando contrastar as finalizações de sujeitos com baixa ou nenhuma escolaridade do interior paulista, na

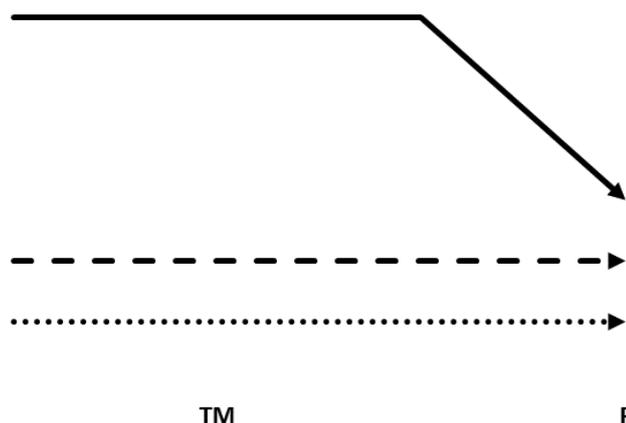
região do Médio Tietê com a de sujeitos com baixa escolaridade nas cidades da região norte de Portugal e, finalmente, com sujeitos com ensino superior completo, na cidade de São Paulo. O gráfico das médias do tom médio e da finalização dos três grupos, que vai na figura 10, mostrou que as finalizações plagais ocorreram entre sujeitos de baixa escolaridade, no Brasil e em Portugal, e as finalizações autênticas ocorreram entre sujeitos com alta escolaridade.

Figura 9: No histograma, as colunas quadriculadas representam as finalizações no canto guarani e as de cor cinza, as finalizações em frases assertivas da língua guarani.



Fonte: autor

FIGURA 10: No gráfico, a seta com linha contínua representa a finalização frasal média dos sujeitos do grupo de controle; a seta tracejada, a finalização frasal média dos sujeitos com baixa escolaridade do norte de Portugal; a seta pontilhada, a finalização de sujeitos com baixa escolaridade do interior paulista.



Fonte: autor

Os resultados obtidos não foram concludentes quanto à relação da música ocidental e a fala respectiva. Sujeitos brasileiros, portugueses e guaranis realizaram finalizações plagais. Finalizações autênticas, entretanto, concentraram-se em sujeitos com alta escolaridade, o que apontou para uma caracterização mais específica da fala escolarizada em relação à não escolarizada. A utilização dos modelos teóricos da musicologia, por sua vez, mostrou-se extremamente profícua para a análise da entoação frasal, o que incentiva a interdisciplinaridade como uma alternativa viável para a análise linguística.

REFERÊNCIAS

- BACH, J.S. **Das wohltemperirte Clavier**. Köthen, 1722.
- BOLINGER, E. Around the edge of the language: intonation. **Harvard Educational Review**, v. 34, n. 2, p. 282-296, 1964.
- BOLINGER, E. Intonation across languages. In GREENBERG, J. **Universals of Human Languages**. Volume 1: Phonology. Stanford: Stanford University Press, 1978. p. 471-524.
- BOLINGER, E. Intonation and its part. **Word**, v. 58, n. 3, p. 505-533, setembro, 1982.
- CAGLIARI, L.C. **Elementos de fonética do português brasileiro**. São Paulo: Paulistana, 2007.
- CAMÊU, H. **Introdução ao estudo da música indígena brasileira**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura/Departamento de Assuntos Culturais, 1977.
- COSTA, Natalina S. A. **Aspectos da percepção da proeminência tonal em português brasileiro**. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) — Universidade de São Paulo, 2010.
- CRUTTENDEN, A. **Intonation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- DARVIN, C. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- FALÉ, I.; FARIA, I.H. Percepção Categorial de contrastes entoacionais em Português Europeu. **Actas do XXI Congresso da Associação Portuguesa de Linguística**, Porto, p. 341-348, 2006.
- FELD, Steven; FOX, Aaron. Music and language. **Annual Review of Anthropology**. n. 23, p. 25-53. 1994.
- BAZ, Dami G. M.; FERREIRA NETTO, W.; Questões de oralidade e escrita: aquisição da escrita em sociedades com predomínio da oralidade: narrativas guaranis. In: FERREIRA NETTO, W. (Org.) **ExProsodia: resultados preliminares**. São Paulo: Paulistana, 2016. p. 67-81. DOI: 10.4322/978-85-99829-84-4-12.
- FERREIRA NETTO, W.; CONSONI, F. Estratégias prosódicas da leitura em voz alta e da fala espontânea. **Alfa**, n. 52, v. 2, p. 521-534, 2008.
- FESTINGER, Leon. **Teoria da dissonância cognitiva**. trad. Eduardo Almeida Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- FIRTH, J. Sounds and prosodies. **Transactions of the Philological Society**, 1948, p. 127-152.
- GARCIA, Rosicleide R. **A entoação do dialeto caipira do Médio Tietê: reconhecimento, características e formação**. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) — Universidade de São Paulo, 2015.
- HERZOG, George. Speech-Melody and Primitive Music. **The Musical Quarterly**, v. 20, n. 4, p. 452-466, 1934.
- JUSLIN Patrik N.; LAUKKA Petri. Emotional Expression in Speech and Music. Evidence of Cross-Modal Similarities. **Annals of New York Academy of Sciences**, n. 1000, p. 279-282, 2003.
- KRUMHANS, Carol L. **Psychological Bulletin**. Rhythm and Pitch in Music. **Cognition**. V. 126, n. 1, p. 159-179, 2000.
- LADD, R. **Intonation Phonology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- LIMA, R.T. **Folclore de São Paulo**. São Paulo: Ricordi, 1954.
- LONGACRE, Robert E.; CHENOWET, Vida. E. Discourse as music. **Word**, v. 37, n. 1-2, abril-agosto, 1986. p. 125-133.
- MAEDA, S. A Characterization of American English Intonation. Doctoral Dissertation, MIT, 1976.
- MIRA MATEUS, M.H.; BRITO, A.M.; DUARTE, I.S.; FARIA, I.H. **Gramática da língua portuguesa**. Coimbra: Almedina, 1983.
- MORAES, J. A. Intonation in Brazilian Portuguese. In: HIRST, D.; DI CRISTO, A. (Eds.) **Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 179-194.
- MORAES, J. A. **Intonational Phonology of Brazilian Portuguese**, ms. Apresentado no Workshop on Intonational Phonology: understudied or fieldwork languages, ICPHS 2007 Satellite Meeting, Saarbrücken, 5/08/2007.
- NATTIEZ, Jean-Jacques. Modelos linguísticos e análise das estruturas musicais. **Per Musi – Revista Acadêmica de Música**. V. 9, p. 5-46, 2004.
- NETTL, Bruno. Infant musical development and primitive music. **Southwestern Journal of Anthropology**, v. 12, n. 1, p. 87-91m 1956.
- NETTL, Bruno. Notes on Musical Composition in Primitive Culture. **Anthropological Quarterly**, New Series, v. 2, n. 3, p. 81-90, 1954.

- PIERREHUMBERT, J. B. **The phonology and phonetics of english intonation**. Tese de doutoramento apresentada no Massachusetts Institute of Technology, 1980.
- PIKE, K. L. **The intonation of American English**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.
- RAMEAU, J.-P. **Traité de L'Harmonie**. Reduite à ses principes naturels. Paris: 1722.
- ROBERTS, Helen H. Melodic composition and scale foundation in primitive music. **American Anthropologist**, New Series, v. 34, n. 1, p. 79-107, 1932.
- SCHOENBERG, Arnold. Harmonia. trad. Marden Maluf. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- SILVERMAN, K. et al. TOBI: a standart for labeling english prosody. **Proceedings of the 1992 International Conference on Spoken Language Processing**, p. 12-16, octobert, Banff.
- SPENCER, H. The origin of music. **Mind**, v. 15, n. 60, p., 449-468, october, 1890.
- STEELE, J. **Prosodia Rationais**: or a essay towards establishing the melody and measure of speech. London: 1779.
- THOMSON, William. The Problem of Tonality in Pre-Baroque and Primitive Music. **Journal of Music Theory**, v. 2, n. 1, p. 36-46, 1958.
- TRUBETZKOY, N.S. **Principes de phonologie**. Trad. de J. Cantineau. Paris: Klincksieck, 1964.
- WALLASCHECK, R. CATTELL, J.M. On the origin of music. **Mind**, v. 16, v. 63. p. 375-388. July, 1891.
- WEAD. Charles K. The Study of Primitive Music. **American Anthropologist**, New Series, v. 2, n. 1, pp. 75-79, 1900.
- WEBER, M. **Os fundamentos racionais e sociológicos da música**. Trad. Leopoldo Waizbort. São Paulo: EDUSP, 1995.
- WIZNIK, José M. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ZARLINO, G. **Dimostrationsi Harmoniche**. Venetia: 1571.

SINAIS DE PONTUAÇÃO E LINGUÍSTICA APLICADA

PUNCTUATION MARK AND APPLIED LINGUISTICS

SILVA, Anderson¹

RESUMO

Esta pesquisa analisa as atividades relativas aos sinais de pontuação presentes em duas coleções didáticas. A motivação para esta investigação recai sobre a maneira como a pontuação é abordada nos livros didáticos de Português do Ensino Fundamental, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático e distribuídos nas escolas públicas brasileiras. Sendo uma forma de questionar abordagens didático-metodológicas, este trabalho justifica-se pela reflexão a respeito do assunto e pela possibilidade de apresentar, dentro do campo da Linguística e dos Estudos da Linguagem, novos olhares sobre a temática. Para alicerçar nossa investigação, a pesquisa tem como arcabouço teórico as contribuições da Análise Dialógica do Discurso, concebida a partir dos trabalhos de Bakhtin e o Círculo, elegendo enunciado concreto e relações dialógicas como conceitos-chave. Da perspectiva organizacional, foram apresentados dois eixos: (i) o estado do conhecimento sobre pontuação, com base em algumas produções acadêmicas brasileiras que trataram do assunto nas últimas décadas, e a descrição do contexto de pesquisa, a coleta e a delimitação do corpus; (ii) a descrição e análise das atividades didáticas sobre o ensino da pontuação nas duas coleções selecionadas. Os resultados apontaram, apesar das diferenças existentes entre as coleções, semelhanças consideráveis na abordagem da pontuação, destacando-se a distribuição heterogênea do conteúdo em anos escolares distintos e a falta de articulação entre o conteúdo e as propostas de produção textual. Entretanto, a diferença mais relevante identificada entre as obras está relacionada à eleição da modalidade oral como espaço privilegiado para a realização dos exercícios em uma das coleções.

Palavras-chave: Sinais de pontuação. Livro didático de português. Análise dialógica do discurso.

ABSTRACT

This paper analyzes the activities related to the punctuation marks present in two didactic collections. The motivation for this investigation rests on the way in which the punctuation is approached in the textbooks of Portuguese of the Elementary School, approved by the Programa Nacional do Livro Didático and distributed in the Brazilian public schools. As a way of questioning didactic-methodological approaches, this work is justified by the reflection on the subject and by the possibility of presenting, within the field of Linguistics and Language Studies, new perspectives about this topic. In order to support our study, the research has as theoretical framework the contributions of Dialogical Analysis of Discourse, conceived from the works of Bakhtin and the Circle, choosing utterance and dialogical relations as key concepts. From the organizational perspective, two axes were presented: (i) the state of knowledge about punctuation, based on some Brazilian academic productions that dealt with the subject in the last decades, and the description of the research context, collection and delimitation of the corpus; (ii) the description and analysis of didactic activities on the teaching of punctuation in the two selected collections. The results pointed out, despite the differences between the collections, considerable similarities in the approach of the punctuation, highlighting the heterogeneous distribution of content in different school years, the lack of articulation between the content and the textual production proposals. However, the most relevant difference identified among the works is related to the choice of the oral modality as a privileged space for the exercises in one of the collections.

Keywords: Punctuation marks. Portuguese textbook. Dialogical analysis of discourse.

¹ Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, SP. Professor de Português e Coordenador Pedagógico da Rede Estadual de São Paulo. Endereço eletrônico: andcs23@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, os sinais de pontuação assumiram um papel importante dentro da escrita, bem como constituíram objeto de estudo a partir de diferentes pontos de vista. De acordo com Rocha (1997), a pontuação raramente foi alvo de discussão, sendo a maior parte dos escritos sobre esse assunto de cunho prescritivo. Aliado a isso, durante séculos, não existiram sinais de segmentação, tampouco marcas gráficas de pontuação, pois a leitura cultivada era expressa em voz alta, sendo que a mudança na maneira de leitura auxiliou na propagação dos sinais de pontuação. Desmistificando a ideia de que a pontuação seja uma criação mais moderna, nascida paralelamente ao início e expansão da imprensa, Henrique (1941) revelou em seu trabalho que, desde os tempos de Aristóteles de Bizâncio (Diretor da Biblioteca de Alexandria, século II a. C.), fazia-se alusão à necessidade de sinais que representassem a voz na modalidade escrita.

De outro modo, Higounet (2003) observou que, mesmo com a reprodução das ideias dos gramáticos greco-latinos, no século VII, as pontuações não eram utilizadas ou eram empregadas de maneira incoerente nos manuscritos da época. Somente com o aparecimento dos tipos móveis e da imprensa, no final do século XV, os sinais de pontuação começaram a se estabelecer entre gramáticos e editores. Mesmo com toda instabilidade, foi a partir da Idade Média que se iniciou a fixação da herança gráfica tal como a conhecemos atualmente. Com isso, esse estudioso asseverou que, no século XVI, as formas e o uso da pontuação se implantaram efetivamente como recurso gráfico da escrita.

Nos escritos medievais, a pontuação foi apontada pelos filólogos como um sistema irregular, comumente associada à fala e à pausa para respiração. No entanto, Machado Filho (2004) encontrou, em documentos medievais portugueses, pelo menos uma regularidade de algumas formas de pontuar, como o ponto seguido de maiúscula. Com base em alguns documentos analisados, chegou-se à conclusão de que não se deve atribuir um caráter assistemático ao emprego de todas as pontuações, sem fazer um estudo aprofundado sobre os elementos que desempenhavam, à época, o papel desse recurso da língua escrita. Outro aspecto relevante, levantado nas pesquisas para justificar essa estabilização tardia do conteúdo, é o fato, segundo Cagliari (2007), de os gramáticos se preocuparem, por centenas de anos, em estruturar regras e princípios para diversos conteúdos gramaticais, não dando atenção à pontuação, deixando-a variar entre os povos ao longo da história.

A cultura de massa proporcionou uma revolução na maneira de conceber a pontuação, atribuindo-lhe importância no texto escrito. Entre outras peculiaridades levantadas sobre a difusão da pontuação como um recurso obrigatório na escrita, destaca-se a expansão de leitores, a produção de livros em grande escala e a disseminação da leitura silenciosa como nova prática (SILVA, 2012). Dessa maneira, os acontecimentos no decorrer dos séculos contribuíram para difundir a pontuação até os dias atuais. A partir do século XX, começou-se a discutir a pontuação sob um viés linguístico-discursivo, pelo qual linguistas estabeleceram critérios de outra natureza para seu uso, de acordo com as funções desempenhadas pela pontuação no texto cotidiano. Tendo apresentado essa síntese das peculiaridades etimológicas, funcionais e históricas da pontuação, discutiremos algumas pesquisas contemporâneas brasileiras de fôlego (entre teses e dissertações) produzidas a respeito do assunto, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

Em nosso breve relato, para delimitação das produções acadêmicas nacionais sobre a pontuação recorreremos à investigação no Banco de Teses da CAPES, que disponibiliza informações básicas sobre esses trabalhos no Brasil a partir de 1987. Por meio de uma leitura geral sobre os interesses de investigação desenvolvidos nas teses, observamos que parte

considerável teve como escopo a análise das pontuações em produções textuais ou reescritas de alunos nos diferentes níveis de ensino, bem como de aprendizes com alguma deficiência específica. De maneira semelhante às teses, as dissertações observadas também versaram sobre *corpora* similares, não apresentando grandes diferenças acerca da temática da pontuação. Concernente ao objeto de investigação, observamos o interesse sobre a pontuação dentro de gêneros que circulam em diferentes esferas, tais como cordel, *chat* e textos radiofônicos. Sob outro aspecto, também houve estudos sobre a pontuação em documentos históricos e análise de textos literários de autores nacionais e internacionais.

Com esse breve estudo, notamos que dentro da grande área de Letras e Linguística, mais precisamente na subárea da Linguística Aplicada (doravante LA), há um número expressivo de trabalhos preocupados com os sinais de pontuação, abarcando diversos pontos de vista teórico. No entanto, entre teses, dissertações e até artigos científicos ainda há pouco material teórico que envolva a pontuação e sua abordagem didática nos livros utilizados nas escolas, sejam públicas ou particulares. Com esse fato, ratifica-se nossa investigação dentro do campo da LA, contribuindo para a discussão científica da temática.

2 CONTRIBUIÇÕES BAKHTINIANAS PARA A INVESTIGAÇÃO DENTRO DA LINGUÍSTICA APLICADA

No contexto de investigações da Linguística Aplicada no final do século XX e das primeiras décadas do século XXI, entre os pressupostos teóricos que ganham cada vez mais destaque dentro desse campo de estudo estão as contribuições bakhtinianas, que têm como objeto as obras de Bakhtin e do Círculo, bem como diversos trabalhos de comentadores nacionais e internacionais. A partir desse cenário, exporemos parte da base teórica que sustentou nossas análises.

Ao vislumbrarmos a problematização do ensino da língua materna, mais especificamente as atividades didáticas sobre a pontuação, encontradas nos Livros Didáticos de Português, doravante LDP, distribuídos para as escolas públicas, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apoiamo-nos nas ideias de Faraco e Castro (2000) sobre as fragilidades das abordagens prescritivo-normativas, as quais têm sido objeto de interesse não só da Linguística, como também de especialistas das mais diversas áreas. Percebe-se que sempre houve uma preocupação mais voltada para o aspecto prático do que teórico sobre a temática.

Enquanto professor de língua russa nos poucos anos em que atuou no ensino regular, Bakhtin (2013) realizou uma análise contrastiva de alguns livros didáticos de sua época. Tal fato permitiu-lhe afirmar que a tentativa de elaboração de um trabalho pelo viés estilístico não alcançava sucesso, sobretudo, a partir de livros que traziam atividades de sintaxe, o que acabava por desorientar os professores. Com base nessa problemática, esboçou um plano metodológico diferenciado para os estudos gramaticais, associando o conteúdo da sintaxe a uma abordagem estilística. Muito embora o teórico não se tenha aprofundado explicitamente na temática, pode-se ponderar que a pontuação exerce uma função de destaque nessa proposta de trabalho da gramática pelo viés dialógico, abordagem que tem despertado crescente interesse, bem como o desenvolvimento de estudos contemporâneos que se coadunam com as ideias bakhtinianas.

Com efeito, os pressupostos bakhtinianos influenciaram a concepção de língua nas últimas décadas do século XX e hoje são consideradas precursoras de uma nova abordagem teórico-metodológica, fundamentada no princípio dialógico da linguagem. Além disso, proporcionaram uma nova maneira de fazer pesquisa nas ciências humanas (AMORIM, 2003; 2004), pois não

desvinculam o pesquisador desse processo, tampouco a relação entre os (inter)locutores do discurso. Entre os vários conceitos delineados ao longo dos anos, para nossa investigação nos deteremos, por questão de espaço delimitativo na coerção do gênero, na questão acerca das relações dialógicas, um dos principais conceitos-chave utilizado nas análises pelo viés bakhtiniano.

As *relações dialógicas* que se estabelecem entre os enunciados são fundamentais para compreendermos a constituição de um LDP, mais especificamente as atividades de pontuação que elegemos como nosso *corpus*. Dessa forma, ao mesmo tempo em que os autores precisam se ater à execução do projeto didático, também não podem esquecer que a coleção será apreciada por sujeitos (avaliadores especialistas do MEC e professores de Português das escolas públicas) que irão relacioná-la com os inúmeros enunciados concretos que a constituem e que regem a avaliação dos LDP. Para tanto, utilizam-se de diferentes enunciados provindos de livros de referência e dos documentos oficiais; de outra parte, respondem aos interesses comerciais da editora, que, por sua vez, dialoga com outros *enunciados concretos*, tais como o edital do PNLD (BRASIL, 2008) e outros documentos que parametrizam o processo de avaliação dos LD.

A respeito dos escritos bakhtinianos, vê-se que o teórico atribui ao *enunciado concreto* tonalidades dialógicas, sendo preciso considerá-las no entendimento da relação entre os (inter)locutores envolvidos na cadeia enunciativa. Em *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* (BAKHTIN, 2003a), notas escritas em 1959-1960 e inseridas na coletânea *Estética da Criação Verbal*, vemos que o pensador russo faz uma experiência de análise filosófica. Bakhtin apresenta uma preocupação explícita com o texto e seu contexto, bem como as questões de interação e inter-relação. Nesse escrito, aprofunda-se a respeito do discurso do autor e das personagens, afirmando que o discurso entre eles se relaciona, ocasionando as *relações dialógicas*. Dentro desse contexto, compreende-se que as *relações dialógicas* realizam-se e são perceptíveis por meio da concretude da palavra. No entanto, elas não são concretas, mas parte-se dessa materialidade linguística para observar as relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados.

Aprofundando nossas reflexões, detectamos que a expressão *relações dialógicas* também é utilizada pelo filósofo russo em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2010). De maneira original, Bakhtin mostra as peculiaridades da visão artística dostoiévskiana por meio dos seus romances. Com o enfoque na crítica literária, explicita que o romance polifônico é completamente dialógico e essa característica não aparece apenas no diálogo entre as personagens, mas há *relações dialógicas* em toda a estrutura romanesca. Aqui, ratifica-se a pertinência dessa categoria para analisar as diversas relações de sentido existentes entre as propostas didáticas de pontuação e os enunciados que as constituem, sendo esses provenientes dos âmbitos governamental, editorial e escolar. Ao discutir as particularidades da obra dostoiévskiana, Bakhtin admite que as *relações dialógicas* não pertencem exclusivamente ao campo linguístico, mas são objeto da *metalinguística*. Pautados pela perspectiva bakhtiniana, procuraremos observar as *relações dialógicas* que se estabelecem entre as propostas didáticas de pontuação elencadas em nossa investigação e os diversos *enunciados concretos* envolvidos em sua constituição, buscando, assim, compreender as consonâncias e dissonâncias envolvidas nessa *trama enunciativa*.

3 LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS (ANOS FINAIS): DELIMITAÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS*

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um dos projetos desenvolvidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE²). De acordo com informações disponibilizadas no portal eletrônico do órgão, o FNDE é uma autarquia federal criada na década de 60 e tem por missão dar suporte à Educação Básica por meio de assistência técnica e financeira, executando as políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Compreendidas essas informações, também é necessário discutir o edital do PNLD (BRASIL, 2008), que prescreveu as orientações necessárias para que os LDP pudessem participar do PNLD, triênio 2011-2013. Esse outro documento objetivou convocar os titulares de direito autoral para inscrever suas obras no processo de avaliação e seleção das coleções didáticas destinadas às escolas públicas brasileiras.

A partir dos princípios e critérios de avaliação para o componente curricular de Língua Portuguesa no edital do PNLD (BRASIL, 2008), percebem-se orientações específicas de ensino para os quatro anos finais do Ensino Fundamental, entre as quais chamamos a atenção para os novos modelos de reflexão sobre a utilização da linguagem em uso e a sistematização dos conhecimentos linguísticos. Especificamente sobre a aprendizagem dos conteúdos de língua materna nos Anos Finais, o edital recomenda que os alunos possam dominar as normas urbanas de prestígio (especialmente em sua modalidade escrita). Ademais, também prescreve que as atividades de análise e reflexão sobre a língua sejam pertinentes à compreensão do funcionamento da linguagem. Esse documento ainda orienta que a prática de reflexão linguística e descrição gramatical deve ser justificada nas coleções didáticas, em consonância com os textos oriundos das condições reais da língua em uso, evitando construções didáticas artificiais. Com relação às coerções referentes ao trabalho com os conhecimentos linguísticos, exige-se que os LDP abordem os conhecimentos linguísticos, articulando leitura, escrita e exercícios com ênfase na oralidade, visando ao aprofundamento dos conceitos elencados para estudo em cada unidade didática.

Em uma pesquisa mais ampla nos documentos que parametrizam os conteúdos curriculares no país (BRASIL, 2001; BRASIL, 2010), foi possível perceber que, a respeito das pontuações, não há nenhuma prescrição específica sobre quando, quais tipos e como a pontuação deve ser trabalhada nos volumes didáticos que compõem as coleções. Nos PCN de Língua Portuguesa para o EF (BRASIL, 2001), observamos as diretrizes para o ensino de gramática, que trouxeram para a pauta as *práticas de análise linguística*. Esse documento pontua um trabalho conjunto, compreendendo atividades mais descritivas e considerando o conhecimento internalizado da língua que o educando possui, até chegar a um nível mais analítico, em que possa associar os fenômenos da língua e suas nomenclaturas.

Em um estudo mais específico sobre os LDP, identificamos que as coleções precisam atender os conteúdos específicos *mínimos* exigidos pelos documentos norteadores (BRASIL, 2008; BRASIL, 2010), mas o projeto pedagógico é um elemento mais livre de coerções, constituindo o diferencial dessas obras. Os LDP possuem semelhanças em seus aspectos estruturais básicos, exigidos pelos documentos que regem a constituição desses enunciados, porém a abordagem didática sobre os conteúdos acaba por diferenciá-los, como vimos no trabalho realizado com a pontuação.

Na primeira parte do nosso material de investigação, vimos que a coleção *Português linguagens*, doravante coleção 1 (PL), recorre a perspectivas teóricas distintas para constituir os

² Vide: <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>

volumes didáticos, imbricando as contribuições provindas da Semântica, Estilística e Análise do Discurso, conforme as referências dispostas no Manual do professor. Entre os aspectos a destacar na coleção 1 (PL), entende-se *língua* como um processo dinâmico de intercâmbio entre ações dos sujeitos, tomando-se “a língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 3). Nessa visão, tem-se o intuito de garantir a interação entre professor-alunos na construção cotidiana da aprendizagem em sala de aula.

Essa obra apresenta algumas indicações de gramáticas que serviram de referência para a constituição dos volumes didáticos. Pela escolha desses referenciais teóricos, constatamos que a coleção recorreu tanto às gramáticas normativo-prescritivas, como às gramáticas de cunho descritivo. A escolha de gramáticas de perspectivas diferentes parece ser um elemento positivo, que denota um equilíbrio em se basear em visões heterogêneas complementares para o trabalho com os conhecimentos linguísticos. Outro ponto a destacar é a inserção dos sinais de pontuação em apenas um volume da coleção. Quanto à concentração do trabalho apenas no 8º ano, essa escolha expressa algo coerente dentro dos padrões para a avaliação dos LDP, uma vez que não há uma coerção específica para o trabalho com a pontuação em determinado ano escolar. No entanto, a concentração do estudo da pontuação em um único volume pode implicar alguns aspectos negativos, como, a responsabilidade do professor daquela série em identificar e aprofundar possíveis lacunas que a coleção tenha deixado sobre o conteúdo.

Uma particularidade constatada foram os exercícios estruturados para serem respondidos por escrito no caderno dos alunos, uma vez que eles não podem escrever diretamente no livro (por ser um material reutilizável). Do montante total, apenas em um exercício observamos a seguinte sugestão - *Professor: Se julgar conveniente, faça este exercício oralmente.*

Para verificar a quantidade e os tipos de pontuação privilegiados nessas subseções, tomamos como exemplo os sinais indicados explicitamente nas comandas de cada exercício. De maneira geral, do total de 22 exercícios, constatamos que 7 (sete) tipos de pontuações foram privilegiados na proposta didática da coleção. Entre os sinais abordados, a vírgula teve um espaço maior, com 21%. Na segunda posição, encontram-se empatados, com 16%, o ponto de exclamação, o ponto de interrogação e o ponto final. Na sequência, esses sinais foram seguidos pelo travessão, com 11%, e reticências, com 10%. Além dessa porcentagem, vimos que certas pontuações foram apenas citadas, como o ponto e vírgula, mas não foram trabalhadas na teoria, nem nos exercícios, cabendo, assim, ao docente verificar essas lacunas para complementar em suas aulas. Quanto ao nível das atividades, algumas pontuações trabalhadas poderiam ser mais aprofundadas em outros volumes, como a vírgula, pois não se trabalhou parte dos casos que são notadamente exemplificados nas gramáticas. A respeito do equilíbrio e articulação das atividades com os eixos de ensino, os exercícios parecem explorar alguns aspectos de leitura e escrita, deixando de abordar mais questões na produção textual dos próprios educandos.

Com relação à segunda coleção, para o desenvolvimento do componente curricular de Língua Portuguesa, a coleção *Português: uma proposta para o letramento* (SOARES, 2002), doravante coleção 2 (PPL), oferece uma proposta didática baseada no Letramento. Com relação à noção de *língua*, esta obra considera tal conceito como sinônimo de *discurso*, sendo esse subjacente à proposta de engendramento dos volumes didáticos. Assim, considera-se a *língua* não apenas como instrumento ou veículo, mas como processo interacional entre (inter)locutores, resultando nas atividades linguísticas que são entendidas como discurso.

Sob o viés do letramento, a coleção 2 (PPL) propõe a reflexão sobre a língua a partir da observação das habilidades de falar, escrever, ouvir e ler. Além disso, as questões relacionadas à

gramática foram distribuídas ao longo das seções: *Reflexão sobre a língua; Vocabulário; Língua oral – Língua escrita; Linguagem Oral; Produção de Texto*. Para o ensino da gramática, não encontramos de maneira direta indicação de nenhuma gramática normativa ou descritiva da língua portuguesa. Encontramos, apenas, algumas referências que tomam por base as recentes publicações da linguística a respeito da prática de reflexão sobre a língua, o que expressa uma relação consonante com as recomendações de trabalhar com as contribuições mais atuais da área.

Quanto ao trabalho com a pontuação, a coleção 2 (PPL) constitui a proposta didática de pontuação dividindo-a nos dois primeiros volumes dos Anos Finais (6º e 7º anos). Com isso, parece que, paralelamente ao nível de crescimento intelectual dos alunos, as atividades de pontuação passam a ter uma progressão, abordando pontuações mais simples até chegar a pontuações que possuem um uso mais complexo. Com relação aos aspectos quantitativos, para verificação dos tipos de pontuação que foram abordadas na coleção *Português: uma proposta para o letramento* (SOARES, 2002), tomamos como exemplo os sinais indicados explicitamente nas comandas dos exercícios. Pelo resultado, do total de 24 exercícios, apenas cinco tipos de pontuação receberam atenção nos dois volumes, sendo que exclamação e interrogação foram mais abordadas nas atividades, totalizando 64%. Ao lado dessas duas pontuações, pode-se identificar a ocorrência de outros sinais, como: ponto final (17%), vírgulas (12%) e reticências (7%). Também nessa coleção, alguns sinais acabaram não sendo abordados, fato que deve ser observado pelos docentes, com o preenchimento das lacunas deixadas pela proposta didática.

Tendo apresentado o encaminhamento teórico-metodológico do nosso *corpus*, procuramos responder um questionamento: *Como as propostas didáticas relativas ao emprego da pontuação, nas obras analisadas, se articulam (ou não) à formação de leitores e produtores de texto, conforme orientações dos documentos oficiais?* Como vimos, além de recomendar atividades estruturadas a partir de textos reais do cotidiano, os documentos parametrizam um trabalho articulado, que leve em conta a prática de análise linguística e o desenvolvimento da oralidade, leitura e produção escrita.

A coleção 1 (PL) trouxe uma gama de textos diversificados para o trabalho com a pontuação. A princípio, há a leitura desses textos motivadores e dos exercícios, para, posteriormente, os educandos refletirem sobre os sinais de pontuação e responderem as questões no caderno, na modalidade escrita. Na progressão das atividades analisadas, vimos um trabalho que estimulou os educandos a pensarem na construção do conceito a partir da posição ou da ausência de certos sinais de pontuação, possibilitando efeitos de sentidos diferentes. Apesar de os alunos terem que responder as questões referentes à pontuação por escrito, observamos que não houve estímulo à produção de textos dos discentes na proposta didática de pontuação. Tal produção escrita poderia enfatizar a reflexão sobre o emprego dos sinais de pontuação, para provocar determinados efeitos de sentido.

Na coleção 2 (PPL), a abordagem didática da pontuação deu-se apenas na seção nomeada *Língua Oral – Língua Escrita*. Apesar de o título remeter ao trabalho conjunto das duas modalidades da língua, a proposta didática de pontuação teve como ênfase a realização das atividades por meio da modalidade oral (enfatizando o conceito de entoação), deixando de explorar as reflexões dos alunos, em textos escritos e em suas próprias produções, sobre esse recurso da língua. Muito embora a coleção 2 (PPL) trabalhe com os conhecimentos gramaticais de uma maneira geral, nossa análise comprovou que a abordagem específica a respeito da pontuação privilegia apenas situações de oralidade. Com isso, vê-se que o ponto forte destacado

na coleção pelo Guia do PNLD quanto à articulação entre conhecimento linguístico, leitura e produção textual não condiz com a proposta didática observada sobre a pontuação.

A partir de nossas reflexões, foi possível notar uma *relação dialógica parcialmente dissonante* entre as duas coleções didáticas e os documentos oficiais que parametrizam a constituição desses enunciados concretos. Com todas as sugestões propostas para preencher as lacunas deixadas por esses LDP, destacamos a possibilidade de o professor da sala utilizar exemplos de emprego da pontuação a partir das próprias produções textuais dos alunos, tornando assim o estudo desse conteúdo gramatical mais atraente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos diferentes *enunciados concretos* que se relacionam entre si na constituição do LDP possibilitaram-nos entrever a dimensão enunciativa, que compreende o contexto heterogêneo (governo, editora, escola), envolvida na elaboração de uma coleção didática. Além disso, foi possível também desvelar a *trama enunciativa*, a partir de um estudo minucioso das atividades a respeito da pontuação, (d)enunciando o posicionamento autoral pelo conjunto de marcas enunciativas deixadas ao longo das atividades.

Ao expressarmos nossa visão crítica sobre o LDP, sabemos que esses materiais específicos passaram por várias transformações ao longo da história, motivadas por diversos fatores, dos quais destacamos as coerções governamentais e empresariais, por meio das grandes editoras. Apesar de os LDP serem um dos principais materiais para o ensino e aprendizagem da língua materna nas escolas públicas brasileiras, e de que ambas as coleções elencadas passaram pelo crivo de especialistas, por meio do PNLD para o triênio 2011-2013, as propostas didáticas de pontuação analisadas confirmam parcialmente nossa tese de que as duas coleções selecionadas apresentam abordagens didáticas insatisfatórias a respeito da pontuação, não condizendo com o prescrito pelos documentos oficiais, nem desenvolvendo de maneira integral a reflexão crítica e a habilidade de uso adequado dos sinais de pontuação.

Por um lado, cada qual a sua maneira, estimula a reflexão a respeito dos sinais de pontuação por meio de discussões orais, reescritas de trechos ou excertos. No que tange ao estímulo da habilidade do emprego adequado da pontuação na escrita dos educandos, a coleção 1 (PL) apresenta uma série de exercícios relacionados aos textos motivadores, deixando de estimular as produções autorais, com enfoque na pontuação. Já na coleção 2 (PPL), embora todas as atividades constituídas explorem a entoação por meio da modalidade oral, não há um trabalho de escrita com esse recurso da língua, tampouco exercício que também estimule a produção textual e enfatize a reflexão sobre as pontuações.

Conforme pontuado em nossa investigação, os documentos oficiais (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008) que parametrizam a constituição desses materiais não estabelecem diretrizes específicas a respeito da pontuação, nem orientam detalhadamente sobre o tratamento didático desse conteúdo, com relação ao tipo de pontuação e ano escolar em que deva ser trabalhado. Por isso, em nossa visão, é preciso que haja mudanças qualitativas nas políticas públicas, com o intuito de delimitar os conteúdos *mínimos* para cada ano escolar, possibilitando que gestores e docentes saibam com mais clareza quando e o que se deve ensinar sobre pontuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental, gerando assim ações mais pontuais com relação às avaliações diagnósticas, modos de ensino e meios de recuperação da defasagem no que diz respeito a esse conteúdo.

Com esse objetivo, algumas ações estão sendo desenvolvidas atualmente para a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para o sucesso da proposta, é necessário um trabalho sério e de responsabilidade, que envolva profissionais e especialistas competentes dentro das grandes áreas do conhecimento, uma vez que a instituição desse documento irá influenciar vários aspectos das políticas públicas referentes à educação, entre eles os novos editais que regularão a constituição dos LD. Cabe salientar que esse trabalho de estabelecer conteúdos mínimos e regras mais claras quanto ao ensino da pontuação não se refere a uma instituição de ideias como uma espécie de “camisa de força”, mas trata-se de uma ação pontual que poderá proporcionar desdobramentos de trabalhos que visem ao ensino e aprendizagem da pontuação.

Dando acabamento ao nosso enunciado concreto, desejamos que o resultado desta pesquisa, dentro do campo da LA, não se torne apenas mais um dentre os vários que circulam em espaços acadêmicos restritos. Almejamos que esse acabamento seja início de outros enunciados concretos, desdobrando-se em muitas comunicações, artigos científicos e outros projetos de pesquisa cuja preocupação seja as abordagens didáticas sobre a pontuação e, conseqüentemente, a qualidade de escrita. Com isso, além da continuidade dos nossos estudos sobre a pontuação, esperamos estimular outras investigações que comunguem do mesmo tema de estudo, contribuindo para o aumento da qualidade de seu ensino, formando escritores autônomos, capazes de perceber os efeitos de sentido que os sinais de pontuação produzem nos textos em geral e nas próprias produções escritas.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; SOARES, S. J.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 11 -25.
- AMORIM, M. A. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- AMORIM, M. A. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: AMORIM, M. A. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. p. 307-336.
- AMORIM, M. A. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília/São José dos Campos: MEC/SEF/UNIVAP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Editais de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011**. Brasília: FNDE, 2008.
- BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- CAGLIARI, L. C. Os sinais de pontuação. In: FÁVERO, L. L.; BASTOS, N. B.; MARQUESI, S. C. (Org.). **Língua portuguesa: pesquisa e ensino**, v. 1. São Paulo: EDUC/Fapesp, 2007. p. 117-128.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.
- FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 15, p. 179-194, 2000. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/indice.htm>. Acesso em 16 jan. 2013.
- HENRIQUE, J. **Pontuação na escrita: sua história e emprego**. Porto Alegre: Oficinas Gráficas do Instituto Técnico Profissional do R.S., 1941.

- HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. 10. ed. Trad Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- MACHADO FILHO, A. V. L. **A pontuação em manuscritos medievais portugueses**. Salvador: EDUFBA, 2004.
- ROCHA, I. L. V. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. **DELTA**, São Paulo, v. 13, n. 1, p.83-118, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 17 dez. 2007.
- SILVA, A. A aprendizagem e o ensino da pontuação. In: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (Org.). **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 133-152.
- SOARES, M. B. **Português**: uma proposta para o letramento. São Paulo: Moderna, 2002.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: MUITO ALÉM DA GRAMÁTICA E DA ESTRUTURA DO TEXTO

TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE: BEYOND THE GRAMMAR AND THE TEXT STRUCTURE

CORDEIRO, Maria Beatriz Gameiro¹

RESUMO

Tradicionalmente, segmenta-se o ensino de Língua Portuguesa em atividades de gramática e de texto, sendo que as primeiras são essencialmente descritivas e metalinguísticas, já as segundas pautam-se, sobretudo, por questões “mecânicas” de interpretação, para as quais, basta localizar informações explícitas no texto. Tal constatação não é nova e nos inquieta sobremaneira, visto que os estudos linguísticos demonstram a necessidade de um ensino que desenvolva a competência comunicativa do estudante e não apenas propicie um exercício sobre a nomenclatura gramatical ou a identificação de elementos e informações textuais. Com base no exposto, este relato de experiência discute sobre um plano de aula realizado por discentes do Curso Superior de Licenciatura em Letras, de uma instituição pública de ensino para a disciplina de “Leitura e Produção Textual I”. Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo, de cunho exploratório, embasado teoricamente nas reflexões linguísticas da Linguística Textual e da Análise do Discurso. Neste relato, discutimos os resultados desse trabalho, analisando se os estudantes, após discussões teóricas e leitura de estudiosos sobre o assunto, propuseram atividades condizentes às contribuições teóricas desses estudos, isto é, baseadas em gêneros, no uso linguístico, na interpretação e produção textual significativas, e não apenas em exercícios mecânicos. Constatamos uma grande dificuldade desses estudantes para propor atividades condizentes às contribuições teóricas desses estudos. Concluímos, portanto, que a apropriação de um arcabouço teórico não ocorre de forma automática, ao contrário, exige constante reflexão, estudo e tempo para amadurecimento teórico-prático.

Palavras-chave: Ensino. Língua portuguesa. Relato de experiência.

ABSTRACT

Traditionally, we segment the Portuguese language teaching in grammar and text activities, being that the former are essentially descriptive and metalinguistic, and the latter are mainly based on "mechanical" questions of interpretation, for which it is enough to locate explicit information in the text. This observation is not new and it worries us greatly, since language studies demonstrate the need for instruction that develops the communicative competence of the student and not only provides an exercise on grammatical nomenclature or the identification of elements and textual information. Based on the above, this report of experience discuss about a class plan work done by students of the Higher Course of Degree in Letters of a public institution for the discipline of "Reading and Textual Production I". It is, therefore, a qualitative study, of exploratory nature, based theoretically on the linguistic reflections of Textual Linguistics and Discourse Analysis. In this report, we discussed the results of this work, analyzing if such students, after theoretical discussions and reading of scholars on the subject, proposed activities consistent with the theoretical contributions of these studies, that is to say, based on genres, on linguistic use, on meaningful textual interpretation and production, and not only on mechanical exercises. We find it very difficult for these students to propose activities consistent with the theoretical contributions of these studies. We conclude, therefore, that the appropriation of a theoretical framework does not occur automatically, on the contrary, it requires constant reflection, study and time for theoretical-practical maturation.

Keywords: Teaching. Portuguese language. Report of experience.

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP. Docente efetiva do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Sertãozinho, SP. Endereço eletrônico: mbg@ifsp.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

Geraldi (2012, p. 39) reconhece que há um certo fracasso não somente na escola como um todo, mas também na maneira como o ensino de Língua Portuguesa vem sendo ofertado. O autor enfatiza que tal fracasso não é responsabilidade única do professor, visto as más condições de trabalho, principalmente do professor do Ensino Fundamental e Médio (doravante EF e EM) e outras mazelas educacionais. Dessa maneira, podemos arriscar-nos a afirmar que a má formação inicial de professores, bem como a falta de materiais, de infraestrutura adequada e de condições adequadas de trabalho (salariais, carga horária de trabalho, dentre outras) não só dificultam, mas, muitas vezes, inviabilizam a formação continuada, a pesquisa e até a preparação de aulas. Por isso, podem ser considerados problemas que, num imbricado conjunto de fatores, prejudicam o ensino de língua portuguesa (doravante LP). Portanto, acreditamos que uma formação inicial sólida e de qualidade, se não resolve este impasse da educação, pelo menos o ameniza, já que o professor bem formado terá mínimas condições de desenvolver autonomia para pesquisar, estudar, buscar embasamento teórico para tornar-se independente de livros e de outros materiais didáticos que possam restringir as potencialidades de ensino.

Tendo em vista essas breves e superficiais reflexões, este relato de experiência objetiva ponderar sobre a importância da indissociabilidade entre o embasamento teórico e o exercício da prática de ensino para a docência. Para tanto, parte de um trabalho requisitado pela docente da disciplina de “Leitura e Produção Textual I” do Curso de Licenciatura em Letras (com dupla habilitação: Português/Inglês) de uma instituição de ensino superior pública. Nesse trabalho, os discentes, logo no primeiro semestre do curso, após terem tido aulas teóricas sobre o tema “concepção de linguagem”, deveriam criar um plano de aula “de Leitura e Interpretação” de acordo com a visão sociointeracionista da língua, pautada nas concepções de língua e texto (KOCH, 2013). Os estudantes tiveram tempo para pesquisar, em casa e em grupo, sobre o tema, planejarem uma aula, para assim, apresentarem, em forma de seminário, a aula que dariam sobre o assunto escolhido.

Neste relato, analisaremos qualitativamente, devido às limitações de tempo e espaço, somente três dos 7 trabalhos realizados pelos alunos. Para tanto, na seção seguinte, julgamos ser importante explicitar o embasamento teórico adotado nas aulas da referida disciplina antes de partirmos para a análise dos planos.

2 POR QUE A CENTRALIDADE NA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM?

A centralidade no tema deve-se ao fato de considerarmos a concepção de linguagem² um dos embasamentos essenciais para o ensino de Língua Portuguesa, a ponto de podermos enxergá-lo como condição *sine qua non* para o ensino de língua materna. Embora a “concepção de linguagem” seja ampla e apropriadamente discutida por muitos estudiosos, dentre os quais destacamos: Geraldi (1984), Travaglia (2002); Antunes (2003), Koch (2008), acreditamos que essa discussão precisa ser enfatizada tanto com os licenciandos em formação, como os já formados, não devendo ficar restrita ao ambiente estritamente acadêmico.

Essa concepção é contrária ao que julgamos ser o caminho optado por muitos professores, isto é, o de ensinar a língua com o foco na gramática, na estrutura do texto e na “redação”, forma essa de ensino relacionada diretamente à concepção de linguagem como instrumento de

² Aqui, não estamos preocupados em diferenciar *língua* e *linguagem*, tanto que em alguns casos, usamos os termos como sinônimos.

comunicação, a qual, por sua vez, relaciona-se ao estruturalismo e transformacionalismo. Essa concepção:

[...] vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. (GERALDI, 2012, p. 41)

Geraldi argumenta que as concepções de linguagem concernem à questão básica que deveria ser discutida no ensino: “Para que se ensina tal conteúdo?”. Tal questionamento é central, visto que se o professor ensina apenas para que o estudante consiga expressar-se bem, adotará uma postura tradicional, com foco na gramática. Postura esta baseada na concepção de linguagem como expressão do pensamento, segundo a qual “as pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 2012, p. 41). Por concordarmos com Geraldi, elegemos esse conteúdo como o primeiro a ser trabalhado logo no início do primeiro semestre do componente “Leitura e Produção Textual I” no Curso de Licenciatura em Letras.

Considerando que a teoria interacionista é importante ao docente porque lhe confere embasamento para que ele desenvolva uma prática pedagógica baseada na reflexão sobre uso da língua de fato, isto é, que transcenda a estrutura do texto e a gramática tradicional, a ênfase das aulas do curso centrou-se nessa temática, a qual considera:

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala. (GERALDI, 2012, p. 41).

Não se trata de ignorar as demais concepções, visto que, a nosso ver, cada concepção imbuí-se de funções: expressar o pensamento, constituir um instrumento de comunicação e de interação, todavia, não se pode restringir às duas primeiras e ignorar a terceira, que é mais ampla, abrangente e adequada para desenvolver a competência comunicativa em sua plenitude.

Um problema que se coloca ao ensino de LP é que não basta apenas conhecer as concepções de linguagem e refletir sobre elas, é preciso apropriar-se delas de fato para desenvolver atividades pedagógicas que ultrapassem as funções limitadas de expressar o pensamento e de se comunicar, fato que motivou a solicitação dos trabalhos a serem analisados neste relato. Portanto, conjecturamos que umas das maiores dificuldades dos professores de língua portuguesa sejam: ir além da superficialidade e materialidade do texto; propor questões de uso linguístico que transcendam à classificação gramatical; trabalhar com o gênero discursivo e não com tipos textuais descontextualizados; isto é, criar atividades que propiciem o uso efetivo da língua ou analisem-na em seu funcionamento concreto. Enfim, é custoso suplantar “o velho”, “o fácil”, “o dado” e criar “o novo”, porquanto “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior do seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 2012, p. 41). E esse “novo”, para nós, é trabalhar, sobretudo, com a concepção interacionista, a qual, para Geraldi (2012, p. 41) “implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.” A fim de exemplificar que essa nova postura exige extrapolar práticas arraigadas, Geraldi esclarece que a concepção interacionista vê como falha, por exemplo, a tipologia das frases (afirmativa, interrogativa, imperativa e optativa),

pois não basta ao estudante saber tal classificação, ele precisa compreender “os jogos, as disputas linguísticas” travadas nos mais diferentes atos da comunicação.

A título de ilustração, o estudioso discute a seguinte frase, aparentemente simples: “Você foi ao cinema ontem?”, a qual implica alterações da pessoa que falou com o ouvinte, o qual, estabelecendo um jogo de compromissos com o falante, pode responder à pergunta ou refutá-la: “O que você tem a ver com isso?” Com base nessa discussão, demonstra que o essencial, segundo essa perspectiva, não é classificar e denominar tipos de sentenças, por exemplo, mas observar as relações constitutivas entre os sujeitos por meio da fala. Assim, o autor conclui que: “Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 2012, p. 41).

Essa abordagem de estudo da língua é contrária à prática cristalizada de ensino de LP no Brasil, a qual trabalha essencialmente com uma metalinguagem³; por conseguinte, concordamos com Geraldi, quando afirma que:

A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de interação) (...). Nesse sentido, a alteração da situação atual do ensino de LP não passa por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um novo conteúdo de ensino. (GERALDI, 2012, p. 45).

De acordo com essa nova perspectiva, esse novo conteúdo não deve propor listas imensas de conjugações verbais sem que o aluno saiba ao menos o que significa o subjuntivo, imperativo e o indicativo. Infelizmente, esse tipo de exercício ainda é predominante na maioria das escolas brasileiras, a ponto de Geraldi afirmar: “A maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar serve para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios, e eu me arriscaria a dizer: “exercícios esporádicos”, de língua propriamente ditos.” (2012, p. 45).

Essas discussões evidenciam, segundo o autor, que há duas habilidades distintas: a de saber classificar e analisar conceitos e estruturas e a de saber utilizar a língua em situações concretas de uso, compreendendo e produzindo enunciados, e deve-se priorizar esta última em detrimento da primeira no ensino. Contudo, mesmo essa segunda sendo a mais apropriada, o autor constata que o que prevaleceu foi uma espécie de “descrição linguística”, na qual não se descrevem fatos novos nem se formulam hipóteses de descrição, apenas repete-se o que está nas gramáticas. Por fim, o autor defende que as atividades, no EF, concentrem-se verdadeiramente no ensino de língua e, “apenas subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem, quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua, em sua variedade padrão.” (GERALDI, 2012, p. 46). Dessarte, concordamos plenamente que o ensino de regras do padrão descontextualizadas e mecânicas, a análise morfológica e sintática com fim em si mesmas nada corroboram para o uso linguístico efetivo, daí o destaque à abordagem teórica de “concepção de linguagem, texto e leitor”, eleita como o principal conteúdo da disciplina.

Vale destacar que toda essa contextualização foi feita aos estudantes por meio de aulas

³ Para Geraldi, o mais caótico no ensino de LP está no ensino pautado em: “exercícios de descrição gramatical, estudos de regras e hipóteses de análises de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver”(2012, p. 45).

expositivas dialogadas, e, embora a leitura de Geraldí tenha sido sugerida como referência complementar às aulas, todo esse conteúdo foi abordado por meio de Koch (2008).

Outro referencial importante para o trabalho que os alunos desenvolveram foi a definição de texto:

Texto é o lugar da interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição. A essa concepção subjaz, necessariamente, a ideia de que há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais. (KOCH, 2013, p. 7)

Nessa definição, podem ser reconhecidos fundamentos teóricos bakhtinianos, pois ao afirmar que o “texto é o lugar da interação de sujeitos sociais...”, está pressuposta a noção de dialogismo, a qual pode ser resumida, a grosso modo, como o princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso, a qual pressupõe interação verbal entre enunciador e enunciatário e a própria intertextualidade no interior do discurso. (BAKHTIN, 1929/1999, 1979/2003). A respeito dessa convergência teórica, Barros (1999) bem observa que as concepções atuais de texto foram antecipadas pelo filósofo russo e são próximas aos principais conceitos discutidos por ele. Foi diante desse arcabouço teórico que foi proposto aos discentes que elaborassem um plano de aula sobre leitura e interpretação para discutirmos, em sala, trabalhos esses que analisamos a seguir.

3 ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA

Em primeiro lugar, deve-se esclarecer que o trabalho de solicitar que os alunos elaborassem um plano de aula, baseados na teoria acima discutida, para darem uma aula sobre leitura e produção textual, pode ser considerado um esforço para unir a teoria à prática. Esforço esse que exige tanto por parte do aluno de graduação, futuro docente, como do professor da disciplina de graduação: leitura, reflexão, autonomia, planejamento e tempo.

A fim de apresentar uma visão geral dos trabalhos, desenvolvemos o quadro 1 com o título do texto que o grupo de alunos escolheu para usar na apresentação, com uma síntese das questões que eles criaram, bem como uma breve avaliação dos planos de aula e da linguagem geral empregada por eles.

Antes de iniciarmos a discussão dos planos, devemos destacar que os estudantes realizaram essa atividade após terem tido somente um mês de aula, portanto, não se esperava aprofundamento teórico, domínio absoluto do gênero *plano de aula*, nem da norma padrão, pois é conhecida a dificuldade que os ingressantes de cursos superiores possuem para adaptarem-se ao meio acadêmico, conforme estudos demonstram:

Conforme apontam os recentes estudos realizados no Brasil sobre a leitura e a escrita do estudante universitário (WILSON, 2009; CARDOSO, 2008; RAMIRES, 2007; SANTOS, 2007; MOTTAROTH, 1999), o aluno que ingressa na graduação revela sérias dificuldades em produzir gêneros típicos da esfera acadêmica, o que causa rupturas com as convenções de escrita dessa esfera. (OLIVEIRA, 2016, p. 2)

A apropriação da norma padrão, bem como dos gêneros da esfera acadêmica não ocorre instantaneamente, ao contrário, demanda tempo, leitura, reflexão e estudo. Feita essa observação, podemos analisar algumas das questões propostas pelos licenciandos nos planos de aula como forma de promover a leitura e a interpretação de acordo com uma proposta sociointeracionista de linguagem que transcenda o exercício puramente metalinguístico.

Quadro 1: Lista dos trabalhos apresentados

Texto trabalhado	Tipo de questões	Avaliação do plano de aula
<i>Exigências da vida Moderna</i> Crônica atribuída a Luiz Fernando Veríssimo	Refletir sobre uso linguístico (sentido do imperativo); Estabelecer relações lógico-discursivas marcadas no texto pelo uso de advérbios, conjunções, pronomes, tempos verbais etc.; Realizar inferências (época do texto/autor das recomendações); Resumir a essência do texto; Relacionar texto/realidade.	Texto bem escrito, sem desvios graves de norma padrão, com problemas pontuais de coesão e coerência. Faltou indicar para qual ano/nível a atividade foi proposta.
<i>Nem anjo, nem demônio</i> Crônica opinativa publicada na revista "Cláudia"	Identificar a tese defendida pelo autor; Classificar o texto de acordo com o gênero e refletir sobre a classificação; Refletir sobre o título do texto; Inferir o sentido de palavra ou expressão no contexto do texto; Solicitar opinião (argumentação) sobre o tema do texto.	Texto bem escrito, sem desvios graves de norma padrão, com problemas pontuais de coesão e coerência. Os alunos recomendaram a atividade para um 1º ano do EM, mas seria mais adequada a um oitavo ou nono ano do EF.
<i>O poeta aprendiz</i> Poema de Vinícius de Moraes	Identificar o tipo textual; Refletir sobre o texto ("Você se identifica com alguma parte do texto?"); Localizar item gramatical ("Cite um substantivo e um adjetivo"); Reconhecer o efeito de sentido produzido no texto, decorrente da escolha de palavra ou expressão.	O texto do plano apresentou desvios básicos de linguagem, como falta de acentuação e problemas mais graves de coesão. O grupo não identificou o ano/nível, mas seria mais adequada aos anos iniciais do EF II.
<i>Poema 7 faces</i> Poema de Carlos Drummond de Andrade	Refletir sobre o gênero; Reconhecer o efeito de sentido produzido no texto; Identificar o tema/assunto do texto ("Por que o poema recebe o nome de 7 faces?"); Identificar a figura de linguagem presente no verso: "As casas espiam os homens"; Identificar tema, conflito gerador ou outros elementos da organização e estrutura da narrativa ("Qual a visão do eu-lírico?").	O plano de aula não apresentou todas as informações necessárias, nem obedeceu à estrutura padrão do gênero. Foi escrito em uma linguagem informal, apresentando problemas de concordância verbal e de coesão. O grupo não identificou o ano, mas seria mais apropriada aos anos finais do EF II.

<p><i>Rede social</i> Charge de Ivan Cabral</p>	<p>Especificar o gênero; Identificar e justificar a polissemia de um termo; Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão); Identificar o tema (“Que tipo de crítica social foi feita?”); Opinar sobre o tema (“Pontos positivos e negativos sobre um fato-rede social”).</p>	<p>O plano estava estruturado adequadamente, porém, apresentou desvios de acentuação e coesão. Não identificou o ano, mas seria uma atividade mais apropriada aos anos iniciais do EM.</p>
<p><i>Definição de saudade</i> Crônica de Rogério Brandão</p>	<p>Refletir sobre o título; Relacionar partes do texto (duas frases); Identificar figura de linguagem; Identificar sentido de uma palavra; Identificar o sentido da frase; Discutir os sentidos da expressão: <i>meu anjo</i>.</p>	<p>O plano estava estruturalmente adequado, mas continha desvios de acentuação, concordância verbal, crase e pontuação. O grupo identificou apropriadamente que a atividade seria destinada a um oitavo ano, por exemplo.</p>
<p><i>Galinha dos ovos de ouro</i> Fábula de Esopo</p>	<p>Localizar informação explícita; Explicitar impressão sobre o texto; Expor o ensinamento da fábula; Refletir sobre o tema (“Trata-se de um texto só para crianças?”); Emitir a opinião sobre o texto.</p>	<p>O plano estava estruturalmente adequado, mas foi escrito em uma linguagem informal, com falta de acentuação e de coesão. O grupo não identificou o ano, mas seria mais apropriada aos anos iniciais do EF.</p>
<p><i>O corvo</i> Conto de Edgar Allan Poe</p>	<p>Identificar duas características românticas no poema; Inferir o sentido de palavra ou expressão no contexto do texto.</p>	<p>O plano estava estruturalmente adequado, sem graves problemas em relação à norma padrão. O grupo o indicou à segunda série do EM.</p>

Fonte: autora

Os três trabalhos selecionados para análise no presente relato foram os que usaram os seguintes textos: “Exigências da vida moderna”, “Poema de sete faces” e “O poeta aprendiz”. A escolha desses três grupos deve-se ao fato de poderem ser considerados representativos, respectivamente, dos estudantes que “compreenderam o conceito e o aplicaram na prática de forma satisfatória”, “compreenderam parcialmente o conceito e não o aplicaram de forma satisfatória” e “não compreenderam o conceito nem o aplicaram de forma satisfatória”.

Dentre todos os trabalhos apresentados, considerando não somente o proposto no plano, mas também a desenvoltura do grupo de estudantes na condução do que podemos chamar de “mini aula” ou “seminário”, o grupo que selecionou a crônica “Exigências da vida moderna” foi o que obteve melhor desempenho, pois foi capaz de criar questões que extrapolaram a superfície gramatical (condizente com a noção de texto de Koch, 2008). Destas questões, merece destaque a seguinte pergunta: “Na sua opinião, que época o texto representa? Justifique sua resposta”, a qual conduz ao diálogo do texto com o contexto. Para responder a essa indagação, o estudante

deveria compreender, com base nas pistas textuais (a saber, as inúmeras recomendações recebidas no cotidiano devido, tais como: “beba água, uma taça de vinho por dia faz bem, coma fibras” dentre outras ironizadas no texto), que tais orientações resultam de pesquisas ditas científicas sobre alimentação saudável, estilo de vida e fazem parte da contemporaneidade, momento em que o avanço da tecnologia permite rápida e ampla difusão desses trabalhos. Essa recuperação do contexto situacional não estava explícita na crônica, por isso, condiz com a definição de texto dada por Koch, evidenciando também a interação do texto com o contexto.

Outra questão interessante proposta pelo grupo foi: “O autor do texto emprega verbos no modo imperativo. Qual sentido geralmente esse modo expressa? Esse sentido é mantido pelo autor?”. Esta pergunta revela a intenção de os estudantes promoverem a reflexão linguística e não simplesmente a classificação gramatical, combatida por Geraldi (2012), pois não questionaram qual o modo verbal predominante no texto, mas levaram o leitor a perceber que esse modo, que normalmente expressa uma ordem, injunção, recomendação, não cumpria seu papel estrito, visto que o texto questiona todas as injunções destinadas a um cidadão do século XXI. No trecho abaixo reproduzido, fica clara a ironia, isto é, não se trata de uma recomendação de fato, não é para o cidadão “seguir a ordem” e sim questioná-la; tal interpretação é relativa ao sistema de valor do leitor (destinatário ou enunciatário⁴):

Você deve fazer entre quatro e seis refeições leves diariamente. E nunca se esqueça de mastigar pelo menos cem vezes cada garfada. Só para comer, serão cerca de cinco horas do dia. E não esqueça de escovar os dentes depois de comer. Ou seja, você tem que escovar os dentes depois da maçã, da banana, da laranja, das seis refeições e enquanto tiver dentes, passar fio dental, massagear a gengiva, escovar a língua e bochechar com Plax. (VERÍSSIMO, L. F. *Online*)

A última pergunta do grupo a ser realçada: “Quem seria o leitor modelo, interlocutor, que o autor busca atingir com seu texto?”, demonstra sua compreensão do caráter dialógico da língua, da interação verbal entre enunciador e enunciatário.

Em vista dessa breve análise, pode-se afirmar que todas essas questões destacadas elaboradas pelo grupo estão próximas da concepção sociointeracionista, cujo foco está nas relações dialógicas do texto e não apenas em sua materialidade textual ou terminologia gramatical.

Já o grupo que explorou o “Poema de sete faces”, de Carlos Drummond de Andrade, não se apropriou satisfatoriamente do conceito, nem foi capaz de criar questões que propusessem uma reflexão mais próxima da concepção sociointeracionista, pois focaram as perguntas em elementos estruturais do texto, em localizar informações explícitas e reconhecer figuras de linguagem, como se observa, respectivamente, nas perguntas: “Como identificamos que esse texto é um poema?”; “É possível encontrar duas partes do poema que contenham sentido conotativo e dois com sentido denotativo? Justifique; na segunda estrofe, qual a figura de linguagem presente no verso: ‘as casas espiam os homens’?”. Essas perguntas, embora auxiliem na interpretação do texto, não consideram as relações dialógicas, intertextuais, de plurissignificação, efeito de sentido de uso de uma construção etc., logo, revelam uma dificuldade do grupo em aplicar a teoria na prática. Por outro lado, não estão presas estritamente às nomenclaturas gramaticais.

O terceiro e último trabalho aqui examinado demonstra claramente como a incompreensão da teoria impediu a viabilidade da prática esperada, conforme a análise das questões propostas pelo grupo sobre o poema “O poeta aprendiz” revela. Observando as perguntas: “1- Que tipo de

⁴ Novamente aqui, não há uma preocupação com o rigor terminológico dos conceitos.

texto é esse? Por quê? 2- Cite um adjetivo e um substantivo que mais lhe chamou atenção. 3- No verso: 'Ele era um menino valente e caprino'. Encontre o substantivo e o adjetivo e os justifique. 4- As expressões 'asas nos pés' e 'salta de anjo' ressaltam que característica do menino?', nota-se que a primeira pergunta já indica que o grupo não se apropriou nem do conceito de "gênero", tão caro à concepção em voga, ou, mesmo tendo entendido, não lhe deu o devido destaque na questão. O conceito de "tipo textual" é importante, mas por referir-se a uma estrutura abstrata, isto é, definida pela natureza linguística de sua composição, como nos lembra Marcuschi (2010), não considera o texto como uma atividade social, histórica, privilegiando o aspecto formal e estrutural da língua, diferentemente do gênero, que constitui o texto em sua concretude, materialização e, portanto, considera seus aspectos comunicativos e interacionais.

A recomendação de priorizar o trabalho com o gênero em sala de aula nos remete a outro problema/desafio que o professor enfrenta, o qual, por não constituir o foco de análise do presente relato, será apenas mencionado de forma breve: a artificialização dos gêneros nas práticas discursivas para fins de aprendizagem, pois ao ensinar o gênero de forma descontextualizada, ignorando seus aspectos comunicativos e interacionais, tomando-o apenas como objeto de aprendizagem, instaura-se uma prática fictícia que pode dificultar que o estudante use o gênero em uma situação comunicativa real, isto é, empregue a linguagem fora do ambiente escolar. Por isso, o ensino de língua materna deve, também, ser pautado em práticas efetivas de linguagem, em que o discente possa praticar a linguagem por meio de situações de comunicação que, se não forem reais, aproximem-se delas (SCHNEULY & DOLZ, 2004). E é nessa situação real que a interação ganhará destaque, por isso, os gêneros são tão importantes na concepção de linguagem aqui defendida.

A segunda e a terceira questões ("Cite um adjetivo; encontre um substantivo") desnudam o quão presos os estudantes ainda estão à classificação gramatical tradicional mesmo já terem cursado um mês do curso de Licenciatura em Letras. Assim como Geraldi questionou a mera classificação das frases em afirmativas, interrogativas, exclamativas, podemos indagar: em que sentido identificar uma classe gramatical contribui para a competência comunicativa do estudante, isto é, de que forma ele irá falar, escrever e entender melhor textos apenas sabendo a classificação morfológica das palavras? A respeito disso, Antunes (2007, p. 81) nos orienta:

Ir além da gramática implica também ir além da sua nomenclatura. No entanto, vale lembrar a pertinência de que, ao explorar questões de gramática, nos fixemos nas condições de seus usos e nos efeitos discursivos possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra, o que, naturalmente, nos leva a fazer da nomenclatura um recurso, uma mediação, um ponto de passagem e não um fim, ou um objeto isolado de estudo e, muito menos de avaliação. Consequentemente, os muitos exercícios de simples reconhecimento das categorias gramaticais passam a ocupar um tempo mínimo das atividades de sala de aula, até porque, se nos detivermos em um programa com ênfase nos componentes textual e discursivo da língua, vai faltar tempo para atividades de simples reconhecimento de substantivos, verbos, advérbios, dígrafos, encontros consonantais, funções sintáticas de termos ou locuções – e outras coisas similares.

Esta citação de Antunes é muito esclarecedora, porquanto se coaduna perfeitamente ao que pensamos e propusemos aos estudantes. Entretanto, é importante elucidar que não somos contra o ensino da classificação das classes gramaticais nem condenamos o ensino de "regras" do padrão, todavia, assumimos a postura de que apenas ensinar as regras e nomenclaturas gramaticais somente ou de forma desvinculada do uso é prejudicial ao ensino de língua materna.

Essa posição é defendida por Neves (2003), que afirma ser indispensável o conhecimento metalinguístico para a construção do saber da língua, mas ao lado de uma postura crítica. Claro que o domínio da norma padrão constitui uma condição tanto para a leitura como para a escrita, não se trata de aboli-lo das aulas, mas sim de tornar o seu aprendizado significativo, reflexivo, atrelado ao uso real da língua. Deve-se sim corrigir os desvios dos estudantes em suas produções orais e escritas, mas não se pode negar um ensino que possibilite o efetivo domínio do idioma.

A falsa celeuma “ensinar ou não gramática” é deslindada por Bagno (2010), Possenti (1996) e outros estudiosos que clareiam as questões políticas, econômicas e sociais que sustentam o pífio discurso de que se o docente de língua portuguesa não ensinar gramática, ele perderá sua principal especificidade/função. Radicalmente contra a esse discurso, Possenti (1996) argumenta que perdemos tempo ensinando assuntos que os estudantes já sabem, como divisão silábica, período simples e composto, que falta tempo para ensinar coisas mais inteligentes, como: ler e escrever, discutir e reescrever, dentre outras tarefas que auxiliariam, de fato, o estudante a saber se comunicar nas mais diferentes esferas da comunicação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desse trabalho suscita algumas ponderações sobre o ensino de língua materna, sendo a primeira delas o fato de que a apropriação de um conteúdo não se dá de forma automática e rápida. Da mesma maneira, não ocorre de forma idêntica a todos os sujeitos, visto que alguns discentes do curso aprenderam com mais facilidade o conceito e aproximaram-se de uma prática que consideramos apropriada, enquanto outros não. Dela, deriva outra indagação: como a escola lida com os diferentes “tempos” de aprendizagem? A resposta não nos parece positiva, os dados e a experiência indicam que avaliamos uniformemente pessoas diferentes, excluindo, cada vez mais, justamente os que apresentam mais dificuldades.

Um segundo aspecto ressaltado foi a comprovação, de modo indireto, da constatação feita por Geraldini (2012) de que a prática cristalizada no ensino de Língua Portuguesa ainda é a baseada no tradicionalismo, pautada em exercícios mecânicos, como listas de conjugações verbais, exercícios pronominais e outros, haja vista a dificuldade de os estudantes proporem algo diferente disso. Dela, também podemos ratificar o quão desafiador é romper com o velho, com o habitual e implementar o novo.

Outro ponto que pode ser destacado é a complexidade envolvida no ensino de língua portuguesa, já que não há receitas prontas para exercer uma prática de linguagem profícua e exitosa, não há um modelo que garanta que o aluno concluirá a educação básica comunicando-se de forma satisfatória, isto é, sendo capaz de produzir os mais diversos gêneros, nas mais diversas situações, utilizando uma linguagem adequada para cada contexto, empregando os mais diversos gêneros com segurança.

Por fim, a última pergunta feita aqui, dentre tantas outras que poderiam ser provocadas, é: como, afinal deve ser o trabalho condizente com a concepção de linguagem sociointeracionista? De quais recursos teórico-metodológicos o professor deve-se valer para mudar sua prática de ensino? Quais são as novas técnicas, os novos métodos e novos conteúdos que permitirão que a população consiga, de fato, saber ler e escrever bem? Essas indagações incitadas por esse relato atestam o quão laborioso é o caminho da docência, e quem, ao escolher segui-lo, deve estar disposto a ser um constante perscrutador, pesquisador, desconfiado de sua própria prática e teoria, insatisfeito com seu exercício diário para buscar, incansavelmente, estratégias,

metodologias de ensino que favoreçam atividades de leitura, interpretação escrita que estimulem, de fato, o gosto pela comunicação.

Não dispomos de respostas prontas e simplistas para problemas de natureza tão complexa; não obstante, podemos sugerir algumas ações, sendo a primeira, o domínio profundo da abordagem teórica que a Linguística (nas suas mais diferentes correntes: Sociolinguística, Análise do Discurso, Linguística Textual, Gerativa etc.) oferece ao professor, por meio dela, compreendemos as variações linguísticas, desmistificamos preconceitos, encontramos regularidades onde, somente aparentemente, impera o caos, de acordo com o falso discurso midiático. Em posse do arcabouço teórico, o professor, já mais seguro e autônomo, terá condições de pensar em formas, estratégias, metodologias (com ou sem “Power Point, com ou sem folha de papel, dentro ou fora da sala de aula, com ou sem a *internet*...) de acordo com a realidade de cada turma, porquanto não há homogeneidade. Assim, o professor terá condições de propor práticas de ensino de língua materna que promovam um aprendizado significativo, real ao aluno, que o leve a escolher o registro mais adequado (formal ou informal baseando-se em sua própria experiência linguística), a modalidade (oral ou escrita), o vocabulário a ser empregado, o gênero, os mecanismos de coesão, de coerência etc. Enfim, um ensino que viabilize um aprendizado em que o locutor consiga escolher apropriadamente quais estratégias de interação usar com o interlocutor para cada situação comunicativa. Essas não são regras nem prescrições, apenas caminhos observados no relato dessa experiência.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias**. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramática, mídia & exclusão social**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BAKHTIN, M. (1979) **Estética da Criação Verbal**. Tradução feita por Paulo Bezerra. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fonte, 2003.
- BAKHTIN, M. (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução feita por Michel Lahud et al. 9ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARROS, Diana L. P.; FIORIN, José L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo, SP: Edusp, 1999.
- GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de Português**. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Anglo, 2012.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ªed. São Paulo: Contexto, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.
- OLIVEIRA, Eliane Feitoza. **O lugar da resenha crítica acadêmica na Universidade. Linguagem**, São Carlos, v. 26(2): 2016. Disponível em: <http://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/253/pdf_34> Acesso em: 10 de abril de 2017.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- SCHNEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- VERÍSSIMO, LUIZ FERNANDO. **Exigências da vida Moderna. Recanto das Letras**. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/humor/1008880> Acesso em: fev. de 2017.

GÊNEROS DA ESFERA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

GÉNEROS DE LA ESFERA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA EN LIBROS DIDÁCTICOS DE LENGUA PORTUGUESA Y LA FORMACIÓN DE LECTORES

GARCIA, Jéssica Máximo¹

RESUMO

Este artigo objetiva evidenciar como os textos de divulgação científica são trabalhados em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, mais especificamente na obra *Português uma língua brasileira* do 9º ano, aprovado pelo PNLD-2014. Seu principal objetivo é verificar como as abordagens pedagógicas voltadas para o trabalho com a leitura de textos de divulgação científica podem proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades relativas às práticas de leitura. Para alcançar o que propomos, baseamo-nos nas prescrições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2014) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Pautamos nossos estudos em Bunzen (2005 e 2009) no que diz respeito ao Livro Didático, Rojo (2012 e 2013) sobre as Múltiplas Linguagens na escola e Ferrarezi e Carvalho (2017) no que diz respeito ao ensino de leitura na educação básica. Os resultados trazem benefícios para reflexão sobre as relações entre o processo de escolarização dos gêneros realizado pelos livros didáticos e sobre os limites e possibilidades do material didático para o ensino-aprendizagem de leitura em sala de aula, com vistas a formação de alunos leitores críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Multimodalidade. Leitura.

RESUMEN

Esta investigación objetiva evidenciar cómo los textos de divulgación científica son trabajados en Libros Didáticos de Lengua Portuguesa de la Enseñanza Fundamental II, más específicamente en la obra *Português uma língua brasileira* del 9º año, aprobado por el PNLD-2014. Su principal objetivo es verificar cómo los enfoques pedagógicos orientados al trabajo con la lectura de textos de divulgación científica pueden proporcionar el desarrollo de competencias y habilidades relativas a las prácticas de lectura. Para alcanzar lo que proponemos, nos basamos en las prescripciones del Programa Nacional del Libro Didático (PNLD, 2014) y en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN, 1998). Pautamos nuestros estudios en Bunzen (2005 y 2009) en lo que se refiere al Libro Didático, Rojo (ROJO, 2012 y 2013) sobre las Múltiples Lenguajes en la escuela y Ferrarezi e Carvalho (2017) en lo que se refiere a la enseñanza de lectura en la escuela básica. Los resultados traen beneficios para reflexionar sobre las relaciones entre el proceso de escolarización de los géneros realizado por los libros didáticos y sobre los límites y posibilidades del material didático para la enseñanza-aprendizaje de lectura en el aula, con vistas a la formación de alumnos lectores críticos y reflexivos.

Palabras clave: Lengua portuguesa. Multimodalidad. Lectura.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação de alunos leitores críticos e reflexivos é fundamental para uma atuação significativa em sociedade. Desse modo, não podemos reduzir o ensino de leitura apenas em práticas de decodificação de palavras. Para Kleiman (2001, p. 152), ensinar a ler é

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo. Endereço eletrônico: jessicamaximo@gmail.com.

Criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar ao aluno que quanto mais ele prever o conteúdo, maior será a sua compreensão, é ensinar ao aluno a se auto avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – linguísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar antes de tudo, que o texto é significativo [...]. Isso implica ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência.

A escola é um dos espaços capaz de promover essa formação leitora, dentro dela circulam os livros didáticos, muitas vezes o único material de leitura em escolas e regiões que possuem um grau de carência acentuado. Assim, a tríade: professor, livro didático e aluno, são fundamentais no desenvolvimento de atividades em contextos significativos.

Sobre o leitor, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), destacam que “O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998, p. 70).

Dessa maneira, ler não é apenas decodificar, assim torna-se necessário o ensino de diversas estratégias para a compreensão de textos, que variam conforme o nível de competências de cada um. Por isso, justifica-se a relevância de proporcionar aos alunos vivências de leitura presentes nas esferas sociais, as quais terão contato foras do muro da escola.

Esse uso social da leitura e da escrita são as práticas de letramento, que estão em constante ressignificação conforme as mudanças sociais. Assim, esse texto tem como objetivo analisar a proposta de leitura de um texto da esfera de divulgação científica que aparece no volume do 9º ano do livro didático *Português uma língua brasileira*, a fim de verificar se a atividades de possui um objetivo e propósito ou se está reduzida a atividades mecanicistas. Vale destacar que se trata de uma única análise porque o livro apresenta apenas uma proposta de trabalho com gênero dessa esfera.

2 LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA

Interagimos pelas mais diversas formas de linguagem, essa multiplicidade apresenta-se nos mais variados gêneros do discurso que, na escola, são capazes de aproximar os alunos das práticas sociais que estão diariamente em vasta circulação. Romanowski, Martins e Junqueira (2004, p. 24) afirmam que: “Se os alunos fazem pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais, profissionais ligadas aos seus estudos, a aprendizagem será mais significativa, viva, enriquecedora.

Sendo assim, é importante que a escola envolva, além da cultura valorizada pela sociedade, a cultura local do aluno. Desse modo, os letramentos são essas práticas sociais e culturais da leitura e da escrita, que estamos constantemente em contato fora da escola, ao usar um caixa eletrônico, ao usar o telefone, ao orientar-se por placas, etc.

Com as transformações e avanços da sociedade, o termo resinificou-se para os multiletramentos, que exercem papel fundamental na sala de aula, uma vez que abarcam a multiplicidade de linguagens e de culturas, através de textos, imagens, vídeos, sons, entre outros.

Sobre a multiplicidade de cultura, Rojo (2012) destaca que os textos em circulação são compostos de diferentes letramentos, sejam eles vernaculares ou dominantes, bem como a

caracterização de um campo popular/de massa/erudito. No que diz respeito a multiplicidade de linguagens, a autora salienta que são os textos compostos por muitas linguagens e que “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar”. (ROJO, 2012, p.19).

O papel da escola é formar alunos capazes de criar sentidos e serem críticos, desenvolvendo habilidades para (res)significar os discursos e, conseqüentemente, tornar-se cidadão ativo. Nesse sentido, é importante os estudos que demonstram a necessidade de os livros didáticos de língua portuguesa explorarem os multiletramentos, bem como o caráter multimodal dos textos e de suas híbridas significações, assim como os objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

3 LIVRO DIDÁTICO, LEITURA E OS GÊNEROS DA ESFERA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Nesta seção existem três particularidades que serão tratadas: a primeira é a posição que assumimos do Livro Didático como gênero discursivo; a segunda é compreender as práticas de leitura e suas contribuições para a formação de sujeitos críticos e autônomos; a terceira tratamos algumas considerações sobre os gêneros da esfera de divulgação científica.

Assumimos que o livro didático de língua portuguesa (LDP) é um gênero do discurso, assim como pesquisas anteriores de Bunzen (2005) e Bunzen e Rojo (2005). Justificamos tal concepção, pois o livro didático está situado sócio, histórica e culturalmente em esferas de produção (editoras) e circulação (escolas); além disso, os autores e editores selecionam, didatizam e organizam os objetos de ensino, considerando o seu conteúdo temático, seu aspecto composicional e estilo verbal, como indica a teoria de gênero do discurso de Bakhtin (2003).

Dolz e Schneuwly (2004, p. 76) acreditam que, no contexto escolar, “o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem”. Em outras palavras, além de servir para comunicação, também auxiliam nas atividades de leitura e de produção textual que desenvolvam habilidades e competências discursivas.

Sendo assim, compreendemos que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. (BRASIL, 1998, p. 23). Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem não se fundamenta apenas em falar uma língua, mas em compreender práticas sociais de linguagem em que os gêneros exercem uma função essencial. Isto é, não se ensina um gênero, mas sim a percepção do seu exercício em sociedade, bem como as relações culturais instituídas em determinados contextos.

Desse modo, a competência discursiva dos alunos se dá em maior ou menor grau, conforme o tratamento dos objetos de ensino em sala de aula, em relação às práticas de leitura, escrita e oralidade. Assim, cabe a escola, professores e livros didáticos promover as práticas sociais, que ocorrem a partir dos mais diversos gêneros em circulação na sociedade.

No que diz respeito, especificamente, à leitura, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) salientam:

Ler não é ser capaz de decifrar as letrinhas de um alfabeto qualquer; é, principalmente, ser capaz de compreender o que um texto traz, interagir com ele de forma inteligente, retirar dele o que interessa para nossa vida cotidiana, ser capaz de interferir criticamente nele e na realidade a partir dele, enfim, fazer uso pleno do texto como parte da vida social de uma sociedade letrada (FERRAREZI JR. & CARVALHO, 2017, p. 23).

Isso significa que ler o sentido e decifrar as letras são duas atividades distintas, por isso, a importância em familiarizar os alunos a praticarem leituras dos mais variados gêneros, produzidos em diferentes esferas, como a jornalística, publicitária, literária, científica, etc, bem como a reflexão sobre a finalidade, o lugar e contexto de circulação.

Portanto, os gêneros discursivos são capazes de cumprir um papel essencial para o desenvolvimento de práticas de leitura dos alunos, pois desenvolvem no aluno a percepção das possíveis construções de sentidos. “O sentido não está no texto; ele é construído pelo leitor, que vai estabelecendo relações entre a informação textual (presente no texto que se lê), o seu conhecimento de mundo e as outras leituras já realizadas. (FERRAREZI JR. & CARVALHO, 2017, p. 89)

O contato dos alunos com os textos que circulam fora da escola torna a experiência de leitura mais significativa, assim, quando a escola, o professor e o material didático proporcionam o contato com esses diferentes gêneros discursivos oportunizam a formação discursiva e crítica.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), o uso da linguagem é demarcado de acordo as necessidades sociais. Desse modo, “a necessidade de atender a essa demanda, obriga à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução”. (BRASIL, 1998, p. 23). O livro didático, por exemplo, contribui nesse processo, apresentando uma variedade de gêneros que remete à escuta, leitura e produção de textos, elaborados em diferentes formas, possibilitando o desenvolvimento de diversas capacidades nos alunos. Segundo o documento oficial:

O tratamento didático, portanto, precisa orientar-se de maneira heterogênea: a leitura de um artigo de divulgação científica, pressupõe, para muitos leitores, em função de sua finalidade, a realização de anotações à margem, a elaboração de esquemas e de sínteses, práticas ausentes, de modo geral, na leitura de uma notícia ou de um conto. (BRASIL, 1998, p. 26)

O uso dos textos de divulgação científica apresentados nos Livros Didáticos com propostas para leitura e interpretação de uma diversidade de temas que circulam na sociedade e que apresentam, em maior parte, leitura de textos que apresentam imagens, gráficos, infográficos, por exemplo, capazes de desenvolver habilidades necessárias para a participação efetiva tanto no processo de ensino-aprendizagem, quanto para as vivências de mundo dos alunos. Assim como Rojo (2008, p. 592) consideramos

[...] a divulgação científica – nascida com o Enciclopedismo – continua sendo produzida por cientistas para divulgar conhecimento entre os leigos da forma mais abrangente possível. Logo, podemos dizer que a esfera de produção dos gêneros artigo/reportagem/notícia/nota de divulgação científica é a esfera científica – as mais conhecidas revistas desse gênero possuem artigos escritos por cientistas e/ou são idealizadas por órgãos de fomento à pesquisa no país – e sua esfera de circulação é a jornalística – os veículos de divulgação se propõem a alcançar cada vez mais pessoas e, por isso, as revistas de divulgação são vendidas em bancas e também disponibilizadas on line. [...] Em muitos casos, os artigos podem estar assinados por cientistas, mas também podem ser elaborados por jornalistas especializados em divulgação científica e aparecerem assinados ou não.

Em textos de divulgação científica, além do texto verbal, estão presentes imagens, gráficos, infográficos, mapas etc., permitindo ao aluno o contato com as múltiplas linguagens que compõem um texto.

4 LIVRO *PORTUGUÊS UMA LÍNGUA BRASILEIRA*: BREVE REFLEXÕES

A coleção *Português uma língua brasileira*, das autoras Lígia Menna, Regina Figueiredo e Maria das Graças Vieira (2013) é destinada aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Essa coletânea apresenta-se pela primeira vez no PNLD de 2014 entre as 12 coleções selecionadas pelo edital. Dentre as coleções mais distribuídas, essa se encontra na 10ª posição com 246.887 exemplares².

Os livros possuem divisão por unidades e capítulos que estão estruturados em onze principais seções: leitura; linguagem e recursos expressivos; outra leitura; produção oral; produção escrita; para refletir sobre a língua; para saber mais; trocando ideias, veja como se escreve; veja o que você aprendeu e o que você aprendeu. Abaixo, especificamos as seções destinadas ao trabalho com práticas de leitura.

- *Leitura*: Essa seção é destinada a leituras de um texto do gênero ou do tipo textual estudado no capítulo, pode ser um conto, crônica, tira, entrevista etc.
- *Linguagem e recursos expressivos*: Essa seção tem o objetivo de incentivar a reflexão sobre a linguagem utilizada no texto, a forma como foi organizado e os recursos de que o autor utilizou em sua construção.
- *Outra leitura*: Seção que apresenta textos verbais ou não verbais para ampliar os conhecimentos trabalhados sobre o gênero ou tipo textual abordado no capítulo, através de comparação com outros gêneros e pela constatação das diversas possibilidades de cada um deles.

Essas seções servem para organizar o trabalho com os objetos de ensino ao longo das unidades/capítulos dos LD, a fim de orientar o leitor com mais facilidade.

No volume do 9º ano encontramos um artigo de divulgação científica, publicado no Jornal Folha de S.Paulo. O texto encontra-se no capítulo 4, intitulado *Texto de divulgação científica*.

O LD destaca que nesse capítulo os alunos vão aprender características do gênero texto de divulgação científica, gênero reportagem em temas científicos; e uso de infográficos em reportagens. Além disso, algumas propostas para trabalhar verbos e expressões utilizados no discurso direto e indireto e orações subordinadas adverbiais (figura 1).

O artigo de divulgação científica, intitulado “águas-vivas podem ser novas “donas” do mar, diz estudo”, encontra-se na seção *Leitura*, autoria de Giuliana Miranda e publicado na Folha de S.Paulo, caderno Ciência, em setembro de 2011 (figura 2).

Antes da leitura, o LD explica que se trata de um texto de divulgação científica que pretende explicar o que é uma água-viva e o motivo dela levar esse nome, bem como outras questões sobre o assunto.

O artigo de divulgação científica apresentado traz alguns infográficos de águas-vivas, explicando que elas estão dominando áreas onde a pesca predatória eliminou os peixes comedores de plâncton, como sardinha e anchovas. O infográfico é uma das características que o gênero midiático de divulgação científica apresenta. Segundo Rojo

[...] possivelmente devido à exigência da avaliação do PNLD de que a reprodução dos textos respeite sua forma de composição em seu suporte de origem, aparecem textos híbridos e multissemióticos, como gráficos, tabelas, mapas e infográficos, que podem estar ou não integrando ou intercalando-se em outros

² Os dados estatísticos estão no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>

gêneros, como artigos e reportagens. Mas seu percentual é mínimo: 2% de mapas e gráficos e 1% de tabelas e infográficos. Estas escolhas para a coletânea já prenunciam uma pequena preocupação com os letramentos multissemióticos, tão importantes na esfera de divulgação da ciência. (ROJO, 2008, p. 599)

Figura 1: Abertura do capítulo *Texto de divulgação científica*

CAPÍTULO [4] TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Veja a Assessoria Pedagógica.

Primeiro bullet: Cena do filme *Procurando Nemo*, quando as personagens Nemo e Dory se encontram com uma criatura da zona abissal, o ecossistema mais profundo dos oceanos. Comente com os alunos que um encontro como esse, entre peixes de regiões tão distantes, só é possível na ficção.

O QUE VOCÊ VAI APRENDER NESTE CAPÍTULO

- Principais características do gênero texto de divulgação científica.
- O gênero reportagem em temas científicos.
- Verbos e expressões utilizados no discurso direto e indireto.
- O uso de infográficos em reportagens.
- Orações subordinadas adverbiais.
- O uso da vírgula nas orações subordinadas adverbiais.

1.01 OLHE E VEJA

Antes de começar o capítulo, sugerimos uma conversa sobre assuntos da área científica que despertam a curiosidade dos alunos. Incentive-os a formular questões sobre Astronomia, Física, Biologia etc. para as quais não têm respostas, mas que gostariam de investigar.

- Você reconhece a cena apresentada na foto? O que está acontecendo?
- Que sentimentos essa cena desperta em você? Por quê?
Respostas pessoais.
- Você acha que essa criatura encontrada por Nemo e Dory é uma personagem totalmente inventada ou foi criada com base em dados reais?
Resposta pessoal. A personagem foi criada com base em dados reais. Veja a Assessoria Pedagógica.
- A pesquisa científica está presente em vários setores da vida. Você acha que ela é importante? Explique.
Resposta pessoal.
- Você costuma ler revistas, *sites* ou cadernos do jornal que publicam informações científicas? Quais?
Respostas pessoais.

Cena do filme *Procurando Nemo*, com direção de Andrew Stanton e Lee Unkrich, Estados Unidos, 2003.

Fonte: (VIEIRA, 2012, p. 102)

Após a leitura do texto de divulgação científica, do volume do 9º ano, da coleção Português uma língua brasileira, os alunos precisam responder 11 questões que o LD denomina como “Estudo do texto” (figura 3). São questões gerais que percorrem em torno da construção do texto e

do gênero, bem como sua circulação, ou seja, relacionadas ao título, ao público-alvo, local de publicação, infográfico e contextos gerais abordados no texto.

Figura 2: Seção *Leitura* do capítulo 4



Você sabe o que é uma água-viva e por que ela tem esse nome? A seguir você vai ler um texto de divulgação científica que irá esclarecer essas e outras questões sobre o assunto.

Águas-vivas podem ser novas “donas” do mar, diz estudo

Invertebrados estão substituindo peixes muito pescados em várias regiões do mundo, mudando cadeia alimentar

Elas são lerdas, gelatinosas, desengonçadas e usam um sistema de caça considerado primitivo. Ainda assim, as águas-vivas estão conseguindo substituir sardinhas, anchovas e outros peixes no domínio dos mares.

A mudança acontece principalmente nas regiões onde a pesca predatória dizimou as espécies dominantes.

Muitos cientistas apostavam que a supremacia desses gigantes gelatinosos seria apenas temporária.

Afinal, criaturas lentas, normalmente cegas e com uma estratégia de caça que exige contato direto com a presa não conseguiriam competir com peixes rápidos e de boa visão, certo?

Um grupo de pesquisadores acaba de mostrar que não é bem assim. Surpreendentemente, os invertebrados são excelentes predadores.

Em uma compilação de vários trabalhos, os cientistas — liderados por José Luiz Acuña, da Universidade de Oviedo, na Espanha — compararam dados como velocidade, padrão de deslocamento e potencial

EFICIÊNCIA ENERGÉTICA E BOA CAPACIDADE DE CAÇA ESTÃO TRANSFORMANDO OS ANIMAIS EM PREDADORES DOMINANTES NO OCEANO

de caça das águas-vivas e de certos peixes comedores de plâncton (organismos minúsculos, como algas e larvas de animais, que boiam no mar).

Eles perceberam que, descontando as diferenças da composição química entre os bichos, águas-vivas e peixes como sardinhas têm taxas de crescimento e reprodução que são muito semelhantes.

“A habilidade competitiva de um predador depende não apenas da captura de presas e das taxas de ingestão, mas também de quão eficiente a energia obtida se traduz no crescimento do corpo e aumento da população”, diz o estudo publicado na revista especializada “Science”.

Embora o corpão da água-viva desfavoreça seu deslocamento, ele aumenta as chances de contato com as presas, garantindo mais comida.

A estratégia de flutuar, em vez de perseguir vigorosamente a caça, também não é má ideia. Desse jeito, elas economizam muita energia. E vão, lentamente, transformando os oceanos.

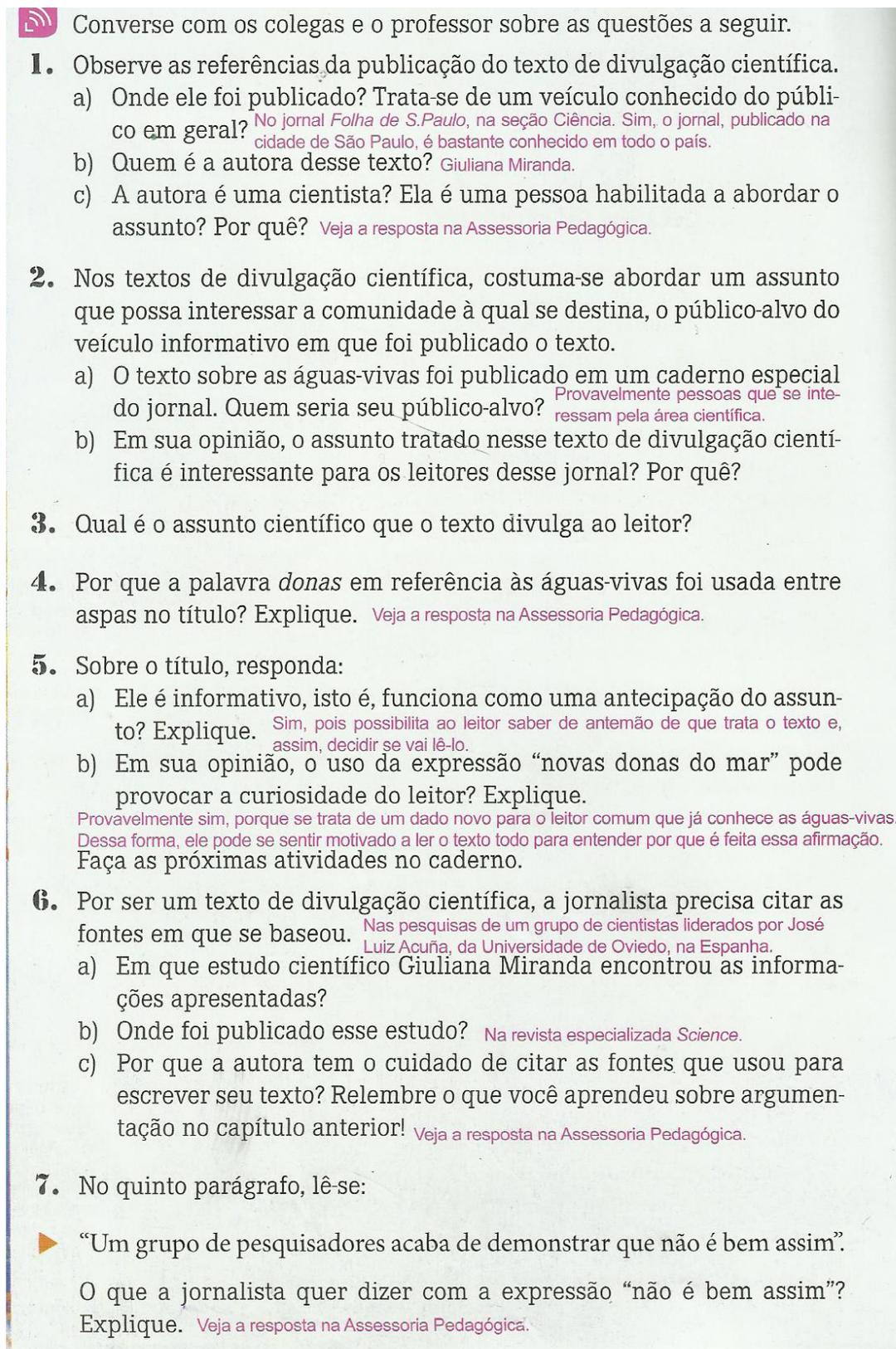
(MIRANDA, Giuliana. *Folha de S.Paulo*, Ciência, 17 set. 2011.)

Fonte: (VIEIRA, 2012, p. 104)

Dentre essas questões o aluno também é incentivado a discutir sobre os animais marinhos, a partir de outros textos ou documentários que tiveram contato durante suas vivências.

Portanto, a partir dessa atividade, o LD realiza um trabalho que envolve usos de leitura e escrita que permeiam a sociedade interna ou externa à escola, sejam elas valorizadas ou não, conforme aponta Rojo (2009).

Figura 3: Seção *Estudo do texto*, do capítulo 4



 Converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

- 1.** Observe as referências da publicação do texto de divulgação científica.
 - a) Onde ele foi publicado? Trata-se de um veículo conhecido do público em geral? *No jornal Folha de S.Paulo, na seção Ciência. Sim, o jornal, publicado na cidade de São Paulo, é bastante conhecido em todo o país.*
 - b) Quem é a autora desse texto? *Giuliana Miranda.*
 - c) A autora é uma cientista? Ela é uma pessoa habilitada a abordar o assunto? Por quê? *Veja a resposta na Assessoria Pedagógica.*
- 2.** Nos textos de divulgação científica, costuma-se abordar um assunto que possa interessar a comunidade à qual se destina, o público-alvo do veículo informativo em que foi publicado o texto.
 - a) O texto sobre as águas-vivas foi publicado em um caderno especial do jornal. Quem seria seu público-alvo? *Provavelmente pessoas que se interessam pela área científica.*
 - b) Em sua opinião, o assunto tratado nesse texto de divulgação científica é interessante para os leitores desse jornal? Por quê?
- 3.** Qual é o assunto científico que o texto divulga ao leitor?
- 4.** Por que a palavra *donas* em referência às águas-vivas foi usada entre aspas no título? Explique. *Veja a resposta na Assessoria Pedagógica.*
- 5.** Sobre o título, responda:
 - a) Ele é informativo, isto é, funciona como uma antecipação do assunto? Explique. *Sim, pois possibilita ao leitor saber de antemão de que trata o texto e, assim, decidir se vai lê-lo.*
 - b) Em sua opinião, o uso da expressão “novas donas do mar” pode provocar a curiosidade do leitor? Explique. *Provavelmente sim, porque se trata de um dado novo para o leitor comum que já conhece as águas-vivas. Dessa forma, ele pode se sentir motivado a ler o texto todo para entender por que é feita essa afirmação. Faça as próximas atividades no caderno.*
- 6.** Por ser um texto de divulgação científica, a jornalista precisa citar as fontes em que se baseou. *Nas pesquisas de um grupo de cientistas liderados por José Luiz Acuña, da Universidade de Oviedo, na Espanha.*
 - a) Em que estudo científico Giuliana Miranda encontrou as informações apresentadas?
 - b) Onde foi publicado esse estudo? *Na revista especializada Science.*
 - c) Por que a autora tem o cuidado de citar as fontes que usou para escrever seu texto? Relembre o que você aprendeu sobre argumentação no capítulo anterior! *Veja a resposta na Assessoria Pedagógica.*
- 7.** No quinto parágrafo, lê-se:
 - ▶ “Um grupo de pesquisadores acaba de demonstrar que não é bem assim”.
O que a jornalista quer dizer com a expressão “não é bem assim”? Explique. *Veja a resposta na Assessoria Pedagógica.*

Apesar das atividades de escrita não serem o foco de nossa pesquisa, a escrita é sugerida a partir das leituras expostas no capítulo. Além disso, a atividade, por exemplo, não tem um fim apenas avaliativo, de cumprir uma tarefa exigida pelo LD, pois a proposta é a publicação dos textos no *Blog Linguagem da Mídia*.

O projeto começa no capítulo 1 com a criação do blog e desenvolve-se até o capítulo 4 com as publicações dos textos sugeridos ao longo dos capítulos. Além disso, o livro deixa a possibilidade dos alunos produzirem outros gêneros (que não foram trabalhados nesses quatro capítulos) para publicação, bem como a divulgação do blog para a comunidade interna e externa da escola.

Essa circulação das produções textuais dos alunos propicia uma escrita real, com objetivo e função social, promovendo o letramento escolar, que aponta para uma “reorganização do ensino de língua materna a partir de uma perspectiva sócio-histórica e cultural que leva em consideração as práticas sociais de leitura e escrita nos mais diversos espaços de circulação” (BUNZEN, 2010, p.116).

Podemos dizer que o trabalho com o artigo de divulgação científica nesse volume do 9º ano da coleção *Português uma língua brasileira*, cumpre uma função social na prática escolar, pois as características do gênero ou tipo em estudo são explicitadas, incentivando a percepção dos alunos sobre os recursos escolhidos para a elaboração desse gênero.

Segundo a análise do PNLD-2014, as atividades de leitura dessa coleção

[...] possibilitam o desenvolvimento da capacidade de compreensão do aluno, embora predomine o foco nas características de gênero sobre as atividades de localização de informações e questões avaliativas. Com menor ênfase, há algumas atividades que exploram estratégias cognitivas, tais como a ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, estabelecimento de relações e produção de inferências. (BRASIL, 2013, p. 95)

O livro didático *português uma língua brasileira* também se preocupa em interligar e relacionar os capítulos. Esse, inclusive, é um dos pontos fortes da coleção. Segundo o PNLD-2014, trata-se de uma “coletânea diversificada, propiciando articulação entre os gêneros textuais propostos para leitura, produção de textos orais e escritos.” (BRASIL, 2013, p. 96)

Destaca-se, por exemplo, que nos capítulos anteriores os alunos entraram em contato com diversos gêneros que circulam em jornais e outras mídias para tratarem de assuntos das mais diversas áreas, e que no capítulo atual, de divulgação científica, eles conheceriam gêneros de linguagem acessível sobre questões do mundo da ciência e que podem, também, circular em jornais, revistas e outras mídias.

O volume do 9º ano da coleção *Português uma língua brasileira*, como evidenciamos, apresenta uma abordagem social do gênero, de forma a não limitar a leitura dos textos e a realização das atividades como fim avaliativo. A articulação dos conhecimentos linguísticos é reduzida, conforme mostra o quadro esquemático da própria avaliação do PNLD-2014 (figura 4).

A falta de articulação entre os conhecimentos linguísticos e os demais eixos da língua é um ponto fraco em todos os volumes da coleção, porém notamos e pudemos constatar essa evidência no volume do 9º ano através da análise que realizamos.

Figura 4: Quadro esquemático de pontos fortes e fracos da coleção *Português uma língua brasileira*

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	Coletânea diversificada, propiciando articulação entre os gêneros textuais propostos para leitura, produção de textos orais e escritos.
Pontos fracos	Fraca articulação entre os conhecimentos linguísticos e os demais eixos da língua, com pouco estímulo à reflexão.

Fonte: (BRASIL, 2013, p. 96)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos no papel fundamental do professor, no trabalho com a leitura, de buscar a paridade de atividades que propõem a localização de informações com outras que analisam estratégias cognitivas, como a elaboração de inferências, verificação de conhecimentos prévios, formação e constatação de hipótese e definição de relações.

Em relação a análise que apresentamos, destaca-se também a importância de estabelecer maior articulação dos conteúdos gramaticais e seu funcionamento nos diversos gêneros discursivos apresentados na coleção, pois, como vimos, trata-se de um ponto pouco explorado nas atividades com textos de divulgação científica nesse volume do 9º ano de *Português uma língua brasileira*.

Experenciamos um período de constantes transformações sociais motivadas pelo crescimento tecnológico e, portanto, tem ocorrido modificações em muitas práticas do cotidiano. Por exemplo, ao entrar em contato com um texto de divulgação científica no livro didático, o aluno precisa ler tópicos, dados estatísticos, gráficos, infográficos, entre outras características que esse gênero apresenta e que já mencionamos anteriormente. Estas implicações também reconfiguram a forma de utilização das linguagens, originando-se em textos de linguagens variadas: palavras, cores, gestos, entre outros que contribuem para a elaboração do seu sentido.

Sendo assim, constantemente, precisamos refletir sobre um ensino de Língua Portuguesa que preocupa-se com a realidade prática de vivências dos alunos, visando o trabalho de língua(gem) presente nas mais diversas situações de comunicação em que circulam os gêneros do discurso.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos : PNLD 2014 : língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.
- BUNZEN, Clecio. Os Significados do Letramento Escolar como uma Prática Sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia L.; SITO, Luanda; GRANDE, Paula B. (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. P. 99-120.
- BUNZEN, Clecio. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- BUNZEN, Clecio. & Roxanne. ROJO. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo, In: COSTA VAL, M. G., MARCUSCHI, V. B. (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa:**

- Letramento, inclusão e cidadania.** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005, p.73-117.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FERRAREZI, Jr., Celso; CARVALHO, Robson. **De alunos a leitores:** o ensino de leitura na educação básica. 1.ed – São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- KLEIMAN, Angela. **Leitura: Ensino e pesquisa.** Campinas SP: Pontes, 2ª Ed. 2001.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane. Letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso (Impresso)**, v. 8, p. 1-25, 2008.
- ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal:** diversidade, mídias e tecnologias na educação. Curitiba: Champagnat, 2004.
- VIEIRA, Maria das Graças.; FIGUEIREDO, Regina.; MENNA, Lígia. **Português uma língua brasileira.** – 1ª ed. – São Paulo: Leya, 2012.

NO PRINCÍPIO ERA O VERBO, FEZ-SE A LINGUAGEM E CRIOU-SE O DISCURSO

EN EL PRINCIPIO ERA EL VERBO, SE HIZO EL LENGUAJE Y CRIÓ EL DISCURSO

SOUZA, Marta Silva¹

RESUMO

Este texto tem por objetivo socializar algumas reflexões linguística e discursiva de enunciados produzidos em um programa transmitido na TV aberta, a saber, o *F. Q. E*, a partir da Análise de discurso de linha francesa (ADF). Propomos verificar os mecanismos linguístico-discursivos utilizados na construção dos discursos a partir das cenas enunciativas, o que permitirá a construção do *ethos* discursivo do enunciador e a apresentação de possíveis efeitos de sentidos desses discursos. Para isso, nos pautaremos, com maior especificidade, nas reflexões de MAINGUENEAU (1997, 2004, 2008a, 2008b, 2010, 2015) sobre discurso, *ethos* discursivo e cenas da enunciação, além dos estudos de Orlandi (1987, 1999). Esta reflexão possibilita pensar a estratégia argumentativa de um discurso dominante que se vale de um discurso constituinte, como é o caso do religioso, ao ser utilizada em um meio de comunicação de massa, a televisão, e observar como essa relação mútua evoca maior poder ao discurso.

Palavras-chave: Discurso religioso. Ideologia. *Ethos* discursivo.

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo socializar algunas reflexiones lingüística y discursiva de enunciados producidos en un programa transmitido en la TV abierta, a saber, el *F. Q. E*, a la luz de Análisis de discurso francesa (ADF). Verificaremos los mecanismos lingüísticos-discursivos utilizados en la construcción de los discursos a partir de las escenas enunciativas, lo que permitirá la constitución *ethos* discursivo del enunciador y presentar los posibles efectos de sentidos de los discursos. Para eso, pautaremos ese artículo en los estudios de MAINGUENEAU (1997, 2004, 2008a, 2008b, 2010, 2015) sobre discurso, *ethos* discursivo y escenas enunciativas y en las teorías de discurso de Orlandi (1987, 1999). Esta reflexión posibilita pensar la estrategia argumentativa de un discurso dominante y constituyente, como el religioso, en la comunicación televisiva, y observar cómo esa relación evoca más poder al discurso.

Palabras-clave: Discurso religioso. Ideología. *Ethos* discursivo.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para compreender a noção de discurso, é preciso ter em mente que ele consiste em uma prática social, é realizado por sujeitos que assumem determinadas posições sociais e está situado em certo tempo e espaço. Dessa forma, os efeitos de sentidos são constituídos historicamente, os quais refletem a percepção do homem sobre o mundo e sua forma de pensar e agir de acordo com determinada época. Assim, para a construção de sentidos do discurso, devemos considerar o momento de produção, circulação e recepção, o qual envolve a interação, a enunciação e a prática social, respectivamente.

¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo. Mestranda em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, SP. Endereço eletrônico: smarta_s@hotmail.com.

Uma das práticas sociais humanas mais emergente é a comunicação, com maior particularidade, a midiática, que possibilita uma promoção massiva de discursos. Quando a mídia, mais especificamente a televisão, começou a ocupar espaço na vida dos indivíduos, a Igreja pregava contra esses veículos e os recebia como manifestações demoníacas. Com o passar do tempo, a adesão às mídias popularizou-se e elas passaram a ocupar espaço relevante nas relações sociais e tornaram-se a maior forma de produção e circulação de discursos, o que implica dizer que assumem o papel de produtora de cultura de massa.

Não podemos negar que as mídias ocupam um espaço significativo na vida do sujeito, principalmente quando se trata do ambiente televisivo, pois, por ser tão híbrido em sua composição, visa a produzir diversas formas para atrair a atenção do telespectador e criar uma corrida por audiência de suas emissoras. Nesse sentido, os programas televisivos de maior audiência tendem a propagar em maior campo suas ideologias; e, claro, aqueles que detêm maior poder não querem perder essa corrida. Um exemplo disso é a Igreja, instituição que outrora abominava esse espaço comunicativo, mas que passou a utilizar o ambiente televisivo e a dominar maior número de horas dele.

A Igreja se vale, dentre outras maneiras, da esfera televisiva para produção e propagação de seus discursos, ou seja, passa a se apropriar de recursos midiáticos televisivos para promoção e disseminação de sua ideologia. Para a Igreja, a mídia televisiva torna-se, portanto, um mecanismo de atração e conquista de novos fiéis, a partir de uma (re)formulação do discurso religioso que se apropria de estratégias discursivas mobilizadas na esfera midiática, para influenciar no comportamento do outro, a fim torná-lo coenunciador de seus discursos e levá-lo a compactuar com suas ideologias.

Para isso, o discurso religioso se constrói com base na existência de um ser superior, Deus, e de pessoas na terra que, de acordo com certas condições, assumem o papel de representantes da voz Absoluta. Nessa perspectiva, o discurso religioso é constituído a partir da voz de Deus, o que permite que os discursos de tais representantes sejam concebidos como verdade, pois se valem de um discurso constituinte, o discurso bíblico, para sua produção. Isso se deve ao fato de que “é de não reconhecer outra autoridade além da sua própria, de não admitir outros discursos acima deles” (MAINGUENEAU 2008b, p. 37) que o discurso primeiro é o discurso das Sagradas Escrituras.

A partir dessas observações, propomos, neste artigo, apresentar uma análise dos mecanismos de linguagem utilizados pelos enunciadores bispo M. C. e o bispo E. M., representantes de determinada doutrina cristã, e evidenciar a constituição do *ethos/ethé* discursivo mostrado pelo enunciador por meio de suas escolhas linguístico-discursivas em um trecho do programa televisivo *F.Q.E*², transmitido pela Record TV e exibido na madrugada de 31 de dezembro de 2016 para 01 de janeiro de 2017. Para atingir o objetivo, este estudo tem como base as reflexões de MAINGUENEAU (1997, 2004, 2008a, 2008b, 2010, 2015) sobre discurso, *ethos* discursivo e cenas da enunciação, além dos estudos de Orlandi (1987, 1999) O artigo está dividido em seções: no primeiro momento, apresentamos reflexões sobre a teoria que alicerça nossa discussão; posteriormente, realizamos a análise, recuperando, brevemente, outros discursos que complementam a *corpora* desse texto, seguida das considerações finais.

² O nome do programa e de seus apresentadores não serão evidenciados. Dessa forma, optamos por apresentá-los por meio de abreviações.

2 DISCURSO E A CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO

Para compreensão de enunciados, não basta apenas decodificá-los, é necessário “desvendar” os discursos presentes e as ideologias que os permeiam. Para isso, é preciso mobilizar, não necessariamente de forma consciente, a memória discursiva; levar em consideração os sujeitos envolvidos no processo de enunciação; o exato momento de produção, circulação e recepção do enunciado, o qual, respectivamente, implica a interação, enunciação e prática social; assim como sua relação com outros discursos, visto que “o universo do discurso é atravessado por uma fissura irreduzível: a cada momento, ele se apresenta como a interação multiforme do dizer e do já dito” (MAINGUENEAU, 2015, p. 149).

O discurso é uma prática social, produzido por sujeitos que ocupam papéis sociais; está situado em um dado tempo e espaço e seus efeitos de sentidos são constituídos em um contexto sócio-histórico-cultural. Isso quer dizer que esse contexto tem uma função primordial no que tange a construção de sentido, já que atribui, de algum modo, condições e características a certos papéis sociais e a relação de poder entre eles. Logo, ele é construído por meio de acontecimentos que também implicam o processo de mobilização e movimentação de efeitos de sentido de determinado discurso e sua relação com o enunciado, como apresenta Orlandi (1999, p. 21),

No funcionamento da linguagem que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. [...] A linguagem serve para comunicar e para não comunicar.

Esse vínculo entre a linguagem e o momento sócio-histórico-cultural exprime, segundo a autora, uma ilusão de que o dito e o sentido são originários do próprio sujeito. Contudo, o que temos é uma relação recíproca: no exato momento em que o sujeito produz o discurso, esse discurso produz o sujeito. Com efeito, o dito e seus efeitos de sentido não pertencem ao sujeito, haja vista que, para produzir efeitos de sentido, o discurso se vale de sentidos anteriores. Sendo assim, o discurso está situado em uma formação discursiva que “não define somente um universo de sentido próprio, *ela define igualmente seu modo de coexistência com outros discursos*” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 106, grifo do autor).

O interdiscurso, segundo o autor, pressupõe a ideia de uma cadeia discursiva, ou seja, consiste em um conjunto de discursos que estabelecem relação entre si, isto é “o discurso só adquire sentido no interior de um imenso interdiscurso. Para interpretar o menor enunciado, é necessário relacioná-lo, conscientemente ou não, a todos os tipos de outros enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras” (MAINGUENEAU, 2015, p. 28).

Nesse sentido, um mesmo enunciado permite construções de sentido variadas de acordo com o universo e o campo discursivo em que está situado, assim como seu momento de produção, circulação e recepção. Então, para compreender um discurso, é preciso considerar que, segundo Maingueneau (2004): i) o discurso é uma organização situada para além da frase; ii) o discurso é orientado; iii) o discurso é uma forma de ação; iv) o discurso é interativo; v) o discurso é contextualizado; vi) o discurso é assumido por um sujeito; vii) o discurso é regido por normas; viii) o discurso é considerado no bojo de um interdiscurso.

Em vista de apresentar os possíveis efeitos de sentido do discurso, é necessário, segundo Maingueneau (2004), que ele seja contextualizado, ou seja, precisa ficar claro quem são os sujeitos participantes do processo de enunciação, o exato momento enunciativo, assim como as condições

de produção e o gênero discursivo.

Os gêneros discursivos correspondem às atividades sociais que, para serem bem-sucedidos, precisam seguir regras fundamentais, como possuir uma finalidade reconhecida, cumprir com o estatuto de parceiros legítimos e estar inserido em um lugar e momento legítimos para sua produção. Existe, pois, uma troca de interesse entre o enunciador e o coenunciário vinculada ao enunciado, pois o enunciador, sabendo do público sobre o qual deseja agir, leva em consideração as necessidades e os interesses desse público-alvo. O mesmo processo ocorre com o outro: ele busca enunciados que vão ao encontro daquilo que deseja ouvir, ler.

Desse modo, as condições estabelecem uma relação de dependência com o suporte material e a organização textual, a fim de ser satisfatório em sua produção, o que possibilitará a aproximação do enunciado com o público-alvo. Sendo assim, é necessário considerar a edificação da cena enunciativa, a qual é constituída pela cenografia, cena englobante e a cena genérica. De acordo com Maingueneau (2015, p. 118, grifo do autor),

Enunciar não é apenas ativar as normas de uma instituição de fala prévia: é construir sobre essa base uma encenação singular da enunciação: uma *cenografia* (...) A noção de cenografia se apoia na ideia de que o enunciador, por meio da enunciação, organiza a situação a partir da qual pretende enunciar. Todo o discurso, por seu próprio desenvolvimento, pretende, de fato, suscitar a adesão dos destinatários instaurando a cenografia que o legitima. Esta é imposta logo de início, mas deve ser legitimada por meio da própria enunciação. Não é simplesmente um cenário; ela legitima um enunciado que, em troca, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cenografia da qual a fala vem é precisamente a cenografia requerida para enunciar como convém num ou noutro gênero de discurso.

Ao refletir sobre o discurso, Maingueneau (2015) apresenta que se faz necessário levar em consideração a cenografia em que o produtor do enunciado está inserido para que os sentidos sejam compreendidos adequadamente, visto que a cenografia legitima o discurso e é por ele legitimada.

A noção de cenografia se apoia na ideia de que o enunciador, por meio da enunciação, organiza a situação a partir da qual pretende enunciar. Todo discurso, por seu próprio desenvolvimento, pretende, de fato, suscitar a adesão dos destinatários instaurando a cenografia que o legitima (MAINGUENEAU, 2015, p.123)

Segundo o autor, a cenografia é organizada por duas cenas enunciativas, a saber, a englobante e a genérica. A primeira está relacionada ao tipo de discurso e apresenta vínculo com as relações temporais e espaciais a partir da condição entre os sujeitos *eu* e *tu* em um *aqui* e *agora*. A segunda concerne ao gênero em que o discurso está incorporado e “funcionam como normas que suscitam expectativas” (op. cit., p. 120), as quais estão associadas à finalidade do gênero de discurso.

De acordo com Maingueneau (2011), todo discurso é configurado em um corpo textual e o enunciador desenha uma “imagem de si” na enunciação que pode ser ou não a imagem que o coenunciador construirá. O autor, ao revisitar os estudos da Retórica de Aristóteles, define essa imagem como *ethos* discursivo (expresso por uma “voz”) e lhe atribui uma espécie de “caráter” (traços psicológicos) e corporalidade (forma física, vestimenta).

A vocalidade na enunciação coloca à disposição do coenunciador componentes que cooperam no processo de construção da “imagem” do enunciador, visto que essa “voz” manifesta conhecimentos ao coenunciador por meio do modo de dizer e do modo de ser a partir de uma transversalidade com as diversas formas de enunciar, revelando o posicionamento discursivo, portanto ideológico, do enunciador. Ou seja, “o enunciador deve legitimar seu dizer: em seu

discurso, ele se atribui uma posição institucional e marca uma relação a um saber. No entanto, ele não se manifesta como um papel e um estatuto, ele se deixa apreender também como *uma voz e um corpo*” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008. p. 220, grifo do autor).

Maingueneau (2004, p.99) evidencia que o *ethos* implica uma incorporação sobre o outro em vista de torná-lo coenunciador de certa enunciação. Nas palavras do autor:

(i) a enunciação leva o coenunciador a conferir um *ethos* ao seu fiador, ela lhe dá corpo; (ii) o coenunciador *incorpora*, assimila, desse modo, um conjunto de esquemas que definem para um dado sujeito, pela maneira de controlar seu corpo, de habitá-lo, uma forma específica de se inscrever no mundo; (iii) essas duas primeiras incorporações permitem a constituição de um *corpo*, o da comunidade imaginária dos que comungam na adesão a um mesmo discurso.

O *corpo* ao qual se refere Maingueneau não corresponde ao corpo físico do sujeito, mas trata-se de conferir ao enunciador uma forma subjetiva, ou seja, no exato momento enunciativo, o coenunciador constrói uma “personalidade”, uma “imagem”, um “caráter” do enunciador, seja positivo ou negativo. Nessa perspectiva, os valores sociais, culturais, éticos também são responsáveis para a constituição *ethos* discursiva que, de algum modo, determina uma ação sobre o outro com a finalidade de conduzi-lo a tomar por verdade aquilo que é dito; ao fazer isso, o enunciador torna seu coenunciador fiador de seu discurso.

Vale salientar que o *corpus* desse estudo consiste em um programa televisivo transmitido ao vivo pela Record TV. Nas categorias de gêneros televisivos (talk-show, entrevista, entretenimento, novelas), o *F. Q. E* é enquadrado na categoria “outros”. É certo que consiste em um programa televisivo que se vale do discurso religioso em sua produção, mas é preciso maior estudo para afirmar ou não se é possível enquadrá-lo como um programa televisivo religioso. Esse trato não será feito neste estudo. O foco aqui é analisar um trecho de um programa televisivo que conduz, a partir da autoridade fornecida ao enunciador pela voz de Deus, o tema *suicídio*.

3 ANÁLISES DE RECORTES DISCURSIVOS E A CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO

As igrejas estão, cada vez mais, ocupando espaço na programação televisiva brasileira. Esse crescimento pode ser visualizado na pesquisa da ANCINE (Agência Nacional do Cinema), a qual apresenta que mais de 21% do tempo da TV aberta é destinado aos programas de teor religioso. Os templos religiosos são proprietários de canais ou alugam horários para exibição de seus programas, a fim de participar da competição de atingir maior audiência. *A priori*, conseguir maior número de telespectadores pode levar ao aumento do número de fiéis e contribuintes da Igreja. Esses programas são apresentados por sujeitos que ocupam o papel social de representante de determinada Igreja, ou seja, um representante da fé.

Para construir persuasão em seus discursos, esse representante se vale da voz de Deus para legitimar seus enunciados e sua autoridade perante o outro. Isso quer dizer que ele se coloca como o sujeito que transmite a palavra divina, mas, ao apresentar a voz de Deus, o sujeito faz interpretações de um enunciado que não lhe pertence e o apresenta segundo suas convicções e ideologias.

Nas palavras de Orlandi (1987, p. 228),

Aí está uma diferença fundamental entre o discurso religioso e os outros: nos outros discursos a que nos referimos, esses lugares são disputados e a retórica é uma retórica de apropriação. O sujeito se transforma naquele do qual ele ocupa o lugar (...). No entanto, isso não se dá no caso do discurso religioso. O

representante, ou seja, aquele que fala do lugar de Deus transmite suas palavras. O representa legitimamente, mas não se confunde com ele, não é Deus. E daí deriva a “ilusão” como condição necessária desse tipo de discurso: o como se fosse sem nunca ser.

Isso quer dizer que a participação entre Deus e fiel não é real, tendo em vista que um está no plano espiritual, e o outro, no plano real, o que compromete a interação entre eles e, por isso, necessita de um representante legitimado a partir do processo ritualístico que transforma certo ser, que ocupa diversos papéis sociais e se constitui como sujeito discursivo de acordo com dada conjuntura, no sujeito discursivo que enuncia em nome do divino, o representante de Deus. Isso nos conduz a entender a “ilusão” como o efeito da percepção do sujeito fiel sobre a relação estabelecida com Deus, por meio da mediação do sujeito que representa a voz do Senhor. Dessa forma,

O paradoxo constitutivo do funcionamento de tais discursos é que esse Absoluto a partir do qual se autoriza é supostamente exterior ao discurso, para que possa lhe conferir sua autoridade, mas deve ser construído por esse mesmo discurso para poder fundá-lo (MAINGUENEAU, 2008b, p. 39).

Essa impossibilidade de contato acaba por fortalecer a autoridade do discurso religioso e transmitir credibilidade, pois traz como promessa uma vida pós-morte ao lado do Senhor, desde que o sujeito siga as orientações de Deus proferidas por seu representante. Essas orientações são apresentadas ao fiel como uma espécie de regras de como viver bem, viver para Deus e evitar cometer pecados. Logo, para incorporar a voz de Deus no discurso, o enunciador precisa recuperar os dizeres bíblicos.

É importante salientar que a Record TV, locutora de nosso *corpus*, pertence, atualmente, a E. M., fundador de um templo cristão. A maioria dos programas transmitidos nessa rede são voltados à temática religiosa, inclusive novelas e filmes.

O programa selecionado para análise é transmitido na madrugada, no período de 1h15 às 2h00, de segunda a sexta. Os apresentadores são revezados, mas todos são pastores ou bispos da igreja. A exibição em análise foi apresentada pelo bispo M. C. (enunciador 1) com participação ao vivo por *Skype* do bispo E. M. (enunciador 2), exibido na madrugada de 31 de dezembro de 2016 e 01 de janeiro de 2017.

O programa é nomeado *F.Q.E: especial*³, o que contribui para a argumentação do discurso, visto que não se trata de qualquer programa, mas de um programa “especial” já que ocorre em um momento comemorativo, a passagem de ano.

No programa em análise, o enunciador propõe trabalhar com um tema que remete ao pecado, a saber, o suicídio. Embora haja divergência em relação à condenação ou não do sujeito que cometeu tal ato, o suicídio ainda é considerado pecado pela religião cristã. Para se basear nessa ideia, precisamos recorrer à memória discursiva e recuperar os interdiscursos mobilizados para a produção de determinado discurso. Nesse caso, o enunciador recorre aos dez mandamentos de Deus, mais especificamente ao quinto: *não matarás*, o que inclui o aborto, a eutanásia, o homicídio e o suicídio, pois, segundo as Sagradas Escrituras, que consistem em discursos constituintes, em *Samuel 2*, versículo 6: “O SENHOR é quem tira a vida e a dá; faz descer ao Sheol, à sepultura, e da morte resgata”. Ou seja, o homem, segundo essa citação, tem o direito de matar alguém e nem de tirar a própria vida, pois ela pertence a Deus.

³ F.Q.E: Especial. Exibido na madrugada de 31 de dezembro de 2016 e 01 de janeiro de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dBZaThjzX60>>.

Vale lembrar que, segundo Maingueneau (2008b, p. 43), entrelaçado ao discurso religioso, há presença de diversos posicionamentos (tendência, doutrinas, escolas, teorias, partidos), os quais conjecturam conflitos permanentes.

Esses posicionamentos são eles próprios inseparáveis de grupos que os elaboram e os fazem circular, gerindo-os. A partir do momento em que se trata de discursos-limite, que são além disso. Discursos maximamente “autorizados”, não é ao conjunto dos membros da sociedade que cabe avaliar, produzir ou gerir os textos constituintes, mas a comunidades restritas. É nesses grupos que se mantém uma memória e que os enunciados podem ser avaliados em relação às normas, partilhadas pelos membros da comunidade associada a esse ou àquele posicionamento. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 45).

Assim, vale ressaltar que a temática abordada suscita várias vozes, tendo em vista que, ao falar de suicídio, outras formações discursivas são mobilizadas, a saber: i) *Políticas Públicas*, que visam tratar as prevenções ao suicídio; ii) *Discurso Médico*, que apresenta o suicídio como consequência de algumas doenças, como a depressão, assim como evidencia outras vertentes para se pensar a questão da deliberação do sujeito para o ato de suicídio, como ocorre com a eutanásia; iii) *Questão midiática*, em que o assunto é, de alguma forma, apresentado. Com as novas tecnologias, encontramos diversos casos de cartas de pessoas que relatam motivos que conduziram ao suicídio; iv) *Doutrina sociológica*: o suicídio está ligado a acontecimentos externos ao sujeito, o qual é determinado socialmente; v) *Discurso Cristão*, em que se apresenta o desejo de suicídio como algo presente na alma do sujeito e não tem relações com questões como doenças do corpo, relações entre os sujeitos etc., como veremos no decorrer do texto; entre outras formações discursivas.

As dicotomias entre os posicionamentos concebem-se a partir de certa complexidade ao considerar os diversos olhares sobre o concepção de suicídio e suas modificações no decorrer da história de acordo com a pluralidade de formações discursivas. Essa diversidade discursiva é manipulada para a formação de outros discursos, a fim de atender a certo propósito enunciativo, como ocorre com o discurso religioso.

O paradoxo, que é apenas aparente, é que falar em nome de Deus ou em nome da Ciência e se dirigir ao conjunto dos humanos, é preciso na realidade se dirigir a uma comunidade reduzida. Os enunciados cujo alcance é *global* emergem de maneira essencialmente *local*: os produtores desses textos se põem de acordo com as normas internas de um grupo, não diretamente com uma doxa universalmente partilhada. Os lugares institucionais de onde emergem os textos não se ocultam por trás de sua produção, eles a moldam através da maneira de viver. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 45).

Nesse sentido, o *corpus* em análise cria uma ruptura no discurso cristão do pentecostalismo clássico, no qual o foco é a alma e os valores espirituais, e enquadra-se no neopentecostalismo, propondo-se a falar sobre espíritos malignos, batalhas espirituais, exorcismo, ou seja, questões voltadas ao sofrimento do corpo e ao profano. Porém, essa cólera não está relacionada aos acontecimentos externos ao sujeito, mas é justificado pelo sofrimento da alma, pela não aproximação com Deus, como veremos nos enunciados dos representantes da igreja, em análise, ao tratar do desejo de suicídio.

3.1 AS ESTRATÉGIAS DE SEDUÇÃO

Para iniciar o programa *F.Q.E.: especial*, o bispo M. C., enquanto cumprimenta seu público, caminha em direção à câmera, como se estivesse estabelecendo maior aproximação com o telespectador. E inicia:

(1) Uma boa noite. O tema hoje do *F. Q. E* é *VOCÊ*. (2) A partir de agora, queremos atender *aqueles que estão desesperados e pensando no suicídio*. (3) Por que você pensa assim: se o ano inteiro de 2016 o meu problema não foi resolvido, não será agora em 2017. (4) *Você que tem um desejo de suicídio, você que já tentou suicídio*, ligue agora. (5) O número está na tua tela. (6) *Nós estamos aqui em um plantão para ajudar você*. (7) E mais no final do programa *nós vamos fazer uma oração que vai mudar a sua vida*, MUDAR, mas mudar de uma vez por todas. (8) Nós vamos agora direto com o bispo Macedo ao vivo, por Skype. (9) Bispo, boa noite, Deus abençoe.

A fala de M. C. é elaborada em primeira pessoa do plural, como é perceptível nos recursos linguísticos “nós”, “queremos”, “estamos”, “vamos”. Contudo, esse “nós” não inclui o outro para quem o discurso é proferido. Na verdade, essa marca linguística faz uma separação entre o *eu* e o *tu*. Esse “eu” coletivo se refere à igreja e sua representação (Deus, representantes, religião) e evocar o bispo consiste em um argumento de autoridade para produção de seus discursos. O *tu* é marcado na enunciação com o pronome “você” que, acompanhado do gestual em que o enunciador aponta para a câmera, simboliza um apontar para o sujeito que está assistindo. Posteriormente, o enunciador especifica que aquele discurso não é para qualquer sujeito, mas para “aqueles que estão desesperados e pensando no suicídio”.

Ao pronunciar “a partir de agora, queremos atender aqueles que estão desesperados e pensando no suicídio”, relacionando com o nome do programa *F. Q. E*, o uso do verbo “atender” apresenta polissemia: de um lado, “atender” na ideia de receber uma ligação, como é comprovado em “ligue agora. O número está na tua tela”; por outro, como forma de prestar auxílio: “nós estamos aqui em um plantão para ajudar você”. Esses enunciados consistem em estratégias argumentativas para atrair a atenção de seu público e, ainda, chamar a atenção daquele que não se encontra nessa situação, mas tem curiosidade em relação ao tema e aos “desabafos” dos sujeitos que se enquadram no cenário criado: quem pensa em cometer suicídio e os que já tentaram.

Vale ressaltar que o enunciado (2) apresenta uma ambiguidade, a saber, de restrição e inclusão. Mesmo especificando seu público, como se o programa não fosse para qualquer pessoa, mas para os que “têm desejo de suicídio”, ao mesmo tempo inclui qualquer pessoa, não necessariamente seguidores dessa doutrina. Nesse mesmo enunciado, temos certo rompimento da formação discursiva de temas considerados *tabu* pela sociedade, já que se propõe a falar sobre o assunto. Essa tentativa de romper com o *tabu* social cria uma imagem de um sujeito representante de uma Igreja que se propõe a discutir questões sociais que ainda não são tratadas como naturalizadas, o que se relaciona à finalidade de se revelar como um sujeito à frente de seu tempo. Ao dizer que “nós estamos aqui para ajudar você” e “nós vamos fazer uma oração que vai mudar a sua vida”, mostra-se um *ethos* de um enunciador que possui poder, uma imagem discursiva de portador da verdade e, ao mesmo tempo, implica mostrar que essa doutrina cristã é a Igreja da verdade, visto que o “nós” remete tanto ao local de culto dos representantes, enquanto instituição, quanto aos enunciadores que representam a Igreja.

Para legitimar essa imagem e construir persuasão no discurso, o representante vale-se da voz de Deus que, segundo a doutrina cristã, não deve ser questionada. Valendo-se dessa

autoridade, o enunciador descreve o sujeito alvo no enunciado (2) e faz uso do imperativo e da modalidade gestual para ordenar que o outro entre em contato com o apresentador, como ocorre nos enunciados (4) e (5).

No enunciado (3), o enunciador cria uma breve narrativa que supõe ser o pensamento do sujeito alvo, no qual apresenta uma justificativa para se submeter ao suicídio: “porque você pensa assim: se o ano inteiro de 2016 o meu problema não foi resolvido, não será agora em 2017”. A argumentação é marcada na escolha lexical da conjunção explicativa “porque”, pressupondo a pergunta “por que você pensa no suicídio ou por que tentou o suicídio?”. O uso da marcação da pessoa para quem o enunciado é dirigido – “você” – e a conjugação do verbo “pensar” no presente do indicativo sugerem que esse sujeito alvo, no instante em que está assistindo à programação, esteja pensando nos problemas enfrentados no ano de 2016. Essas escolhas propõem mostrar um *ethos* de um enunciador que está certo dos pensamentos de seu público alvo, uma imagem de um sujeito que reconhece as dificuldades do outro. Tais estratégias linguístico-discursivas têm por finalidade conduzir o outro a permanecer diante do programa televisivo em busca de uma promessa de cura.

No enunciado (7), o apresentador acrescenta que, além de estarem de plantão para ajudar o telespectador, no final do programa, será feita uma oração que mudará a vida daquele que está assistindo. Para induzir o outro a dar credibilidade a seu discurso, o enunciador faz uso da repetição do termo “mudar” acrescido do aumento do tom de voz.

Essa mudança na vida do outro, que será conduzida pela oração, não é um qualquer mudar, “mas mudar de uma vez por todas”. O uso da conjunção “mas” apresenta valor aditivo, e pressupõe que existem promessas (de outras religiões, programas) de mudanças na vida do sujeito que não foram efetivas, porém a proposta pelo programa será verdadeira.

A primeira parte da fala do bispo M. C. dura cerca de 43 segundos, o turno enunciativo é transferido para outro enunciador, também representante da igreja, o bispo E. M. Para realização da transferência, M. C. comunica ao telespectador que outro sujeito irá enunciar: “Nós vamos agora direto com o bispo Macedo ao vivo, por *Skype*”.

A expressão (9), “Deus abençoe”, pode estabelecer um reconhecimento dos enunciadores de que estão em instâncias diferentes em relação a Deus: enquanto este está no sublime, o outro está no mundo mortal. Esse reconhecimento também consiste em uma estratégia persuasiva, pois os enunciadores mostram que concebem Deus como Absoluto, conduzindo o outro a confiar e a não questionar seus discursos.

3.2 A “VOZ” DO ENUNCIADOR E A CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO

Entra em cena o enunciador bispo E. M.:

(1) Boa noite, M. Boa noite pessoal que está nos assistindo. (2) Deus abençoe a todos vocês que estão participando dessa programação. (3) Eu gostaria de tentar ajudar aqueles que estão, nesse momento, buscando alguma coisa pra ouvir. (4) Para atenuar pelo menos as suas dores. (5) As *dores* é:: *interiores*... que *são as piores*. (6) As pessoas... que:: estão... vivendo...a *depressão vinte e quatro horas por dia*... (7) E para você ter uma ideia...o:: m. (8) é::: a *depressão é algo*... tão *cruel*... *tão nocivo*... *tão letal*... que... ela... as pessoas, as vezes... elas... vivem... numa situação em que aparentemente está tudo bem para ela... (9) o problema não é... do lado de fora que elas tem o mal...(10) não é um problema físico... se não elas poderiam buscar um... profissional para ajudá-las...(11) o problema é dentro delas... (12) trata-se daquele vazio... daquela ausência... de algo... (13) é

necessário dentro dela...então a depressão... (14) eu gostaria de falar com as pessoas... que as depressão não é uma fatalidade, nem mesmo uma condenação... (15) muita gente... muita gente eu diria... muita mas muita gente é depressiva (*falha na comunicação*).

É importante confrontar o enunciado (9) “Bispo, boa noite, Deus abençoe”, do enunciador M. C., e o enunciado (1) “Boa noite, M.”, do enunciador E. M. Mesmo que os dois sujeitos ocupem o papel social de bispo, existe uma diferença em relação à autoridade entre eles: enquanto o primeiro se dirige ao outro marcando o seu papel social “bispo”, o segundo trata o representante M. C. pelo primeiro nome. Isso evidencia uma relação de hierarquização entre eles, já que E. M. é fundador e líder da igreja que ambos representam.

No enunciado (3), o enunciador se coloca como um sujeito que pretende, de algum modo, confortar o outro por meio de palavras. Aqui, a ideia de o telespectador falar e o representante religioso ouvir é invertida, pois, nesse caso, é pressuposto que quem está assistindo ao programa busca ouvir. Nesse trecho, ao utilizar o verbo “tentar”, o enunciador mostra uma imagem de um sujeito que não tem firmeza que seu discurso confortará o outro. Ao mesmo tempo, pode conduzir a constituição de uma “imagem” de um enunciador que busca, de alguma forma, ajudar o próximo e amenizar suas dores, como apresenta no enunciado (4), ao utilizar o verbo “atenuar”.

Porém, essas não são dores físicas, são “dores interiores”, no espírito, que, para o enunciador, “são a piores”. Para criar o cenário que conduz o sujeito ao suicídio, o enunciador se vale de termos que carregam carga semântica negativa: “dores”, “depressão”, “cruel”, “nocivo”, “letal”, “mal”, “problema”, “vazio”, “ausência”. Nos enunciados (9) e (10), o enunciador reforça que a depressão não é um problema que está “do lado de fora”, mas é algo interior.

Ao trazer o termo “depressão”, o enunciador traz a formação discursiva do campo da Psicologia e Psiquiatria ao mencionar que “não é um problema físico... se não elas poderiam buscar um... profissional para ajudá-las...”, mas, para relacionar com o Absoluto, o representante diz que a depressão não se trata de algo que pode ser resolvido com a ajuda do homem, pois envolve o espírito. Ao fazer tal afirmação, o enunciador deslegitima a medicina e suas vertentes e, a partir da autoridade que lhe é fornecida pela cenografia que o insere como sagrado, ratifica a imagem dos representantes da Igreja, isto é, a de portador da verdade.

No enunciado (14), o enunciador recupera o telespectador como seu coenunciador ao enunciar “eu gostaria de falar com as pessoas”, e posteriormente diz que a depressão “não é uma fatalidade, nem mesmo uma condenação”. Ao usar o termo “fatalidade”, apresenta que não se trata de algo que vem do acaso e não pode ser resolvido; e ao dizer que não é “condenação”, recupera as palavras das Sagradas Escrituras, pelas quais somente é condenado aquele que não se arrepende de seus pecados e não acredita no perdão Divino. Nesse sentido, é gerado um contraste entre a ideia de culpa, pecado, remorso em relação à Salvação.

Posteriormente, no enunciado (15), o representante afirma e intensifica, com o uso do termo “muito”, que a depressão não é um problema particular, que envolve poucos sujeitos. Mas, que várias pessoas estão com problemas espirituais e precisam da ajuda de Deus, a qual é mediada por seus representantes, neste caso, pelos bispos presentes na programação. Após esse enunciado, a comunicação de E. M. sofre interferências, pois, como mencionado anteriormente, a presença dele é ao vivo via *Skype*. É interessante destacar que, mesmo com a falha no sistema, tanto no áudio quanto na imagem, que impossibilita o telespectador de entender o que está sendo dito, o programa permanece com foco em E. M. até a conexão voltar a funcionar. A falha ocorre por

cerca de aproximadamente três minutos. Essa espera pode estar relacionada ao fato de o enunciador ser E. M., um bispo reconhecido como representante da voz Divina, o que pode prender a atenção do outro. Desse modo, o representante pode assegurar a audiência, possibilitando maior prestígio ao programa, à igreja e, conseqüentemente, atrair mais fiéis.

No momento em que a fala é retomada, sem falhas, o representante E. M. prossegue:

(16) A sua ministração de libertação... (17) você coloca essas pessoas no ar para dizer o que aconteceu do outro lado...(18) faça esse teste...(19) *se Deus existe tem que acontecer uma resposta...*(20) porque *nós não estamos brincando de religião...* (21) *nós não estamos aqui filosofando...* (22) *nós estamos falando aqui de um DEUS VIVO...* (23) *então a palavra dele...* (24) *conforme disse Jesus...* (25) *se a palavra Dele resolve, se a palavra que sai da boca dele resolve...*(26) *então alimenta a alma*, então tem que acontecer um *retorno imediato* o M... (27) logo após a sua ministração de libertação... (28) e colocar essas pessoas no ar.

Nesse momento, o enunciador E. M., ao fazer uso do pronome possessivo “sua”, entrega certa responsabilidade para ao enunciador M. C. de, a partir de seu discurso, curar o telespectador da depressão; e, ainda, colocar o caso no ar para provar que a ministração feita realmente foi bem-sucedida. Ou seja, para evidenciar se, a partir da estratégia discursiva do enunciador, o *pathos*⁴ pretendido de despertar confiança, esperança, foi o *pathos* constituído, o que implica na construção de credibilidade ao que é dito.

Para despertar a afetividade de confiança do outro, o enunciador faz uso de uma conjunção subordinativa “se”, o que evidencia a condição da existência de Deus, a prova de que ele existe está na recuperação do outro. Essa é uma estratégia do enunciador para impulsionar o despertar da afetividade do outro a partir da crença. Desse modo, o enunciador mostra uma imagem de um sujeito que se apropria da verdade, tendo em vista que a autoridade de questionar a existência de Deus é legitimada pelo papel social que o enunciador ocupa: representante consagrado. Para reforçar essa imagem, o enunciador afirmar que eles, representantes de certo templo cristão, não estão “brincando de religião”, o que pressupõe que outros programas, outras Igrejas não são recebidas por eles como sérias em seus atos.

Esse processo faz recuperar e estabelecer um elo na cadeia discursiva e recuperar na memória os conflitos religiosos travados ao longo da história, o que implicou no crescimento de igrejas diversificadas na sociedade contemporânea (Católica, Igreja Universal do Reino de Deus, Testemunho de Jeová, Igreja das Graças, Igreja Mundial do Poder de Deus, Congregação Cristã etc.). Desse modo, o enunciador “ataca” outras religiões e apresenta a doutrina que segue como instituição única para representar Deus.

No enunciado (21), o enunciador apresenta que também não estão “filosofando”, ou seja, não se valem de argumentos racionais para questionar a vida, a morte, por exemplo, mas que estão falando de um “Deus vivo”. Isso retoma a ideia de interdiscursos do campo da filosofia em que se questionam as crenças religiosas e, por sua vez, a existência de um ser supremo, como fez o filósofo alemão Friedrich Nietzsche (2008, p. 100, grifos do autor)

A mentira sagrada assim inventou Deus que *pune e recompensa*, que aprova, e todos os detalhes, o livro de leis do sacerdote e que os envia, exatamente, como seus porta-vozes e procuradores no mundo [...] o conceito de “Deus” constitui uma renúncia à vida, uma crítica, um desprezo mesmo em relação à vida... – A verdade

⁴ Consiste na afetividade que o enunciador deseja despertar, mas que pode ou não corresponder com o efeito produzido. Ver CHARAUDEAU, P. A Patemização na Televisão como Estratégia de Autenticidade. In: MENDES, Emília & MACHADO, Ida Lúcia. (Org.) *As Emoções no Discurso*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

é transformada pelo pensamento em mentira *sacerdotal*, o impulso para a verdade, em *estudo do que está escrito*, tendo em vista *tornar-se teólogo*.

Vale ressaltar que essa expressão também recupera na memória o sentido depreciativo atribuído ao termo “filosofando” em contexto informal, o qual consiste em não dizer algo importante.

Sendo assim, o enunciador, para estabelecer credibilidade em seu discurso, posteriormente, vale-se da voz de Deus - “então *a palavra dele*” - e traz Jesus como citação para reforçar que aquele enunciado não pertence ao próprio sujeito, mas foi proferido pelo ser divino - “*conforme disse Jesus*”. E afirma que a ministração que será feita no final do programa é mediada pelo Absoluto, ela deve acalmar o telespectador e ausentar o seu desejo de suicídio, já que a palavra de Deus é o que “alimenta a alma”. E o desejo de suicídio e a depressão devem ser eliminados durante a oração, pois é isso que provará a existência de Deus. Para provar a tal “libertação”, o telespectador deverá entrar em contato com o programa e dar seu testemunho, o que reafirmará a autoridade do discurso proferido e evidenciará as emoções despertadas no coenunciador.

O *ethos* discursivo de um enunciador que assume o papel de mediador da voz de Deus se constitui a partir das escolhas lexicais que, por sua vez, apontam sua formação discursiva religiosa: “palavra”, “Deus”, “alma”, “libertação” “Jesus”, “religião” etc. Essa imagem é reforçada, também, pela construção da depressão como doença da alma e pela afirmação de que somente a palavra de Deus é capaz de libertar.

Vale observar que, no enunciado (2), há sempre a inclusão do “nós” para se referir aos representantes de Deus pertencentes à religião do enunciador. Essa inclusão propõe a constituição de um *ethos* coletivo, em que se apresenta a imagem de um enunciador que não acredita na filosofia, na medicina e em outras religiões, mas que a sua ministração possibilita a libertação do outro, ou seja, permite maior proximidade com Deus. Dessa forma, o *ethos* constituído é de um enunciador que tem o poder em suas mãos, que é invulnerável e detentor da verdade. Isso é confirmado no enunciado que encerra a transmissão do programa, em que M. C. enuncia: “*Deus vai mudar a sua história... tá bom?! aqui no templo C. G.... como também Você pode procurar uma U. mais próxima da sua casa Deus abençoe a todos*”. Esse enunciado ratifica a imagem da Igreja e de seus representantes como detentores da verdade, os quais não devem ser questionados, pois possuem autoridade suprema, legitimada pela voz do Absoluto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do artigo, realizamos algumas reflexões sobre a constituição do *ethos/ethé* discursivo a partir das estratégias discursivas utilizadas pelos enunciadores, a fim de fazerem valer seus discursos. Para isso, selecionamos um programa televisivo em que os apresentadores são representantes da Igreja U.; esse papel já permite autoridade ao enunciar a partir da voz de Deus.

Constatamos que os discursos dos enunciadores M. C. e E. M. conduzem o outro a acreditar que o seu desejo e a sua tentativa de suicídio são guiados por espíritos malignos que o rodeiam, em vista de convencer que a depressão, um dos fatores que leva ao suicídio, consiste em um problema que não está no mundo mortal, pois corresponde a algo espiritual, que envolve a alma, portanto, só será resolvido por Deus.

O próprio nome do programa sugere criar um espaço em que o outro pode encontrar certo refúgio, um ambiente construído para o desabafo, para ser ouvido, e não ser julgado. Esse efeito

de sentido é reforçado nos enunciados iniciais do enunciador ao se colocar disposto a ouvir e ao afirmar que existe uma equipe plantonista para ajudar os que são vítimas do desejo de suicídio.

Para atrair a atenção de seu público, conquistar maior audiência e mais fiéis, os enunciadores, representantes da Igreja, do programa *F. Q. E.*, abordam temáticas cotidianas e assuntos considerados polêmicos. Em vista do momento de produção do programa, ano novo, optar por tratar do tema suicídio recupera a ideia culturalmente construída de um momento para refletir sobre o ano anterior e realizar projeções para o futuro. Nessa perspectiva, o programa, ao se apropriar dessa temática, visa à conquista de adesão de mais fiéis e ao fortalecimento da crença nos moldes da igreja em questão. Os enunciadores valem-se de estratégias discursivas que pretendem conquistar a confiança do outro, concebendo, portanto, os discursos produzidos como verdade.

Não podemos esquecer que existe uma voz Absoluta que sustenta a autoridade dos representantes; sendo assim, os enunciadores precisam recorrer a essa voz a fim de promover credibilidade em seus discursos.

As ideologias dominantes modelam o modo de pensar e agir do outro. Para isso, o enunciador apropria-se de estratégias discursivas que, de algum modo, criam uma aproximação entre o que é dito e as necessidades do outro. Como vimos, os enunciadores M. C. e E. M. criam um cenário que envolve o outro a acreditar que sua depressão e seu desejo de suicídio não estão relacionados a fatores de violência física, psicológica, mas estão diretamente conectados ao estado da alma, do espírito; e conduzem o outro a acreditar que sua cura não está no mundo mortal, que não serão tratamentos com remédios, terapias, acompanhamentos psicológicos que resolverão a situação depressiva em que o sujeito se encontra. Os enunciadores buscam apoio na voz Suprema para reforçar que a cura está nas palavras de Deus, e que por isso o sujeito será curado após a oração realizada no final do programa.

Para atrair a atenção do coenunciador, os enunciadores fazem a promessa de contribuir para mudar a vida desse sujeito; e para prendê-lo até o final do programa, é proposta a oração que conduzirá tal transformação. Além disso, o enunciador M. C. propõe um desafio de rasgar a bíblia se o desejo do outro de suicídio não for anulado. Essa é uma estratégia argumentativa de coerção sobre o outro, pois o ato de rasgar a bíblia consiste na anulação da voz Divina, portanto, na negação da existência de Deus. Isso leva o fiel a construir uma imagem de um pastor/bispo que acredita nas palavras de Deus, que crê na transformação do sujeito a partir das palavras proferidas em seu programa, de um representante de Deus que guiará o outro à calma da alma e à busca pela plenitude da vida.

O discurso religioso utiliza estratégias linguístico-discursivas utilizadas na produção de seus discursos para capturar e emergir autoridade e atrair a atenção do telespectador, a fim de torná-lo coenunciador de seus enunciados. Para que isso seja possível, o enunciador visa a mostrar um *ethos* discursivo convincente, de quem possui a verdade e o poder da cura, valendo-se da voz de Deus para despertar o *pathos* de confiabilidade em seu coenunciador.

Entre as inúmeras formas de mediação, os programas televisivos acabam por assumir espaço relevante no que se refere à influência no comportamento, no modo de pensar e agir, de seu público, e, de algum modo, interfere no processo de construção da identidade social e individual do sujeito. Para tanto, os programas televisivos, via de regra, são construídos com base em temáticas sociais -como os programas jornalísticos-, assuntos que (re)criam um imaginário idealizado que propõe uma fuga da própria realidade -as novelas, por exemplo-, e aqueles que apresentam uma promessa de cura espiritual, resolução de problemas, melhoria das condições de vida em que o sujeito se encontra -é o caso de programas com teor religioso-.

Os programas voltados à salvação e à cura espiritual enquadram-se no mundo midiático e valem-se de seus recursos e discursos para criar maior possibilidade de fazer parte do cotidiano do sujeito.

No que concerne ao *espaço*, a mídia televisual pode criar a ilusão do contato entre a instância de enunciação e instância de recepção – na apresentação pela imagem de uma situação face a face entre essas duas instâncias (a posição do apresentador do telejornal, diante da câmera, logo, diante do telespectador, simula o face a face da situação de interlocução). Tal como o rádio, a televisão pode recorrer a estratégia de interatividade (telefone, e-mail, sondagens imediatas etc.), mas sabe-se que essas, na realidade, produzem apenas simulacro de contato, pois o receptor interveniente é imediatamente “fagocitado” pela encenação midiática (CHARAUDEAU, 2015, p. 111).

Nesse movimento, é realizado um recorte do real, uma construção de “acontecimento” imagético que o sujeito pode confundir com a realidade propriamente dita no jogo simbólico de significações no enlaçamento entre o verbal e não-verbal. É nesse viés que assumimos os programas televisivos de cunho religioso como ambiente de construção de efeitos de sentido e de verdade que mobiliza a memória discursiva e social no que tange o comportamento do outro em relação aos mandamentos da igreja.

Com efeito, os programas embasados na palavra de Deus criam um imaginário de que o ser humano precisa se libertar das amarras sociais que o inserem em determinado grupo, para construir uma identidade singular guiada por Deus. Esse processo de subjetivação impõe um efeito de verdade paradoxal, pois, ao deixar a vida mundana e construir uma identidade individual que segue um caminho em Cristo, esse sujeito discursivo passa a querer-fazer parte de um grupo social que consiste em um fragmento do real recortado a partir da visão do representante da igreja.

REFERÊNCIAS

- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. Trad. (Coord.) KOMESU, Fabiana. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008. p. 220.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **A noção de ethos**. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2011.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. POSSENTI, S. e SOUZA-E-SILVA, M. C. P. (orgs.). São Paulo: Parábola, 2008[a].
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Gêneses dos discursos**. POSSENTI, S. e SOUZA-E-SILVA, M. C. P. (orgs.). São Paulo: Parábola, 2008[b].
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- NIETZSCHE, F. W. **A vontade de poder**. Trad. FERNANDES, M. S. P.; MORAES, F. J. D. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimento**. Campinas: Pontes, 1999.
- ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1987.

O QUE UMA SIMPLES VOLTA NA PRAÇA PODE DIZER SOBRE NÓS: UM ESTUDO SOBRE NARRATIVA ORAL E O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DO MÉDIO TIETÊ

WHAT A SIMPLE WALK IN THE SQUARE MUST SHOW ABOUT US: A RESEARCH ABOUT THE ORAL NARRATIVE AND SOCIO-HISTORICAL CONTEXT OF MÉDIO TIETÊ

GARCIA, Rosicleide Rodrigues¹

DIAS, Fábio Garcia²

RESUMO

Este artigo traça um perfil corriqueiro de comunicação oral no que se refere à produção de tradição oral e de narrativas e sua representação no contexto sócio-histórico e antropológico, por meio de oito narrativas coletadas em cidades do Médio Tietê (Capivari, Itu, Tietê, Porto Feliz e Piracicaba). O elemento base do estudo é o relato comum dos moradores sobre o passeio que faziam pela praça em meados do século XX. Meramente tido como um entretenimento, a pesquisa demonstra como um passeio pode se tornar o principal difusor de relacionamentos conjugais e de cultura, testemunhando a organização e a distribuição de papéis sociais entre seus membros. Desta maneira, observando o desenvolvimento das narrativas (cf. FERREIRA NETTO, 2008), foi possível verificar os elementos de composição de uma narrativa oral, além de reconhecer o papel das pessoas na sociedade a que pertenciam.

Palavras-chave: Tradição oral. Antropologia. História. Estudos de linguagem. Dialeto caipira.

ABSTRACT

Through of eight narratives that was collected in the cities of the Médio Tietê (Capivari, Itu, Tietê, Porto Feliz e Piracicaba), this article is about an ordinary profile in the oral communication in relation to the production of the oral tradition and narratives and its representation in the socio-historical and anthropological context. The elementary base of the study is the common dialogue among the people about the walk on the square in the middle of 20th century. Although the walk had been perceived as an entertainment, the research revealed how a walk can be one of the principal vectors of the conjugal relationships and culture, and how the organization and social distribution of the social papers were viewed among its members. In this way, second Ferreira Netto (2008), the oral elements was analyzed, besides of the people papers were particularly recognized in their society.

Keywords: Oral tradition. Anthropology. History. Language studies. Caipira dialect.

1 INTRODUÇÃO

Contrariamente ao que muitos podem pensar, os estudos linguísticos exigem, muitas vezes, mais do que a compreensão da gramática, o reconhecimento de variações linguísticas ou a leitura de um texto buscando informações apenas nele mesmo. Principalmente quando se trata de estudo

¹ Doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP. Pesquisadora nos projetos História do Português Paulista (PHPP) e ExProsodia da Universidade de São Paulo (USP). Endereço eletrônico: rhozzi@gmail.com.

² Graduado em História e Filosofia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA), Santo André, SP. Mestrando em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP. Endereço eletrônico: fabiogdias@gmail.com.

de oralidade por meio de narrativas, antes mesmo de se iniciar a pesquisa com os moradores de uma determinada região, torna-se imprescindível o reconhecimento dessa localidade por meio de sua história e aspectos sociais. Logo, o pesquisador precisa de elementos de outras ciências para poder fazer plenamente o seu trabalho.

Tal abordagem já fora observada por Saussure (1995, p.13) ao mencionar que “a linguística tem relações bastante estreitas com outras ciências, que tanto lhe tomam emprestado como lhe fornecem dados”.

Desta forma, este artigo corrobora com a citação de Saussure, pois, ao buscar as narrativas orais dos moradores das cidades do Médio Tietê – Capivari, Porto Feliz, Tietê, Piracicaba e Itu – para o Projeto História do Português Paulista³, ele promove um estudo linguístico e sócio-histórico. Linguístico porque, por meio da análise das falas dos informantes, observaram-se aspectos que reiteram os estudos de Labov (1997) sobre as narrativas pessoais. E sócio-histórico, por as narrativas apresentarem coincidentes traços sociais e antropológicos representativos de um período e que se tornaram parte da história das cidades onde determinados fatos aconteciam.

No caso, durante o levantamento dos *corpora* das cidades citadas, foram notadas algumas práticas comuns, uma espécie de rito, no interior de São Paulo. Ocorrendo em cidades constituídas pelo progresso do bandeirantismo (HOLANDA, 1976), o rito em questão manifestava-se num espaço de convívio próprio: a praça. Por vezes chamada de “jardim público”, ou apenas “jardim”, a praça localizava-se próxima ou em frente à igreja principal, por onde jovens solteiros caminhavam a fim de encontrar um par. O sentido e o local em que se circulavam na praça, por exemplo, identificavam a categoria social do indivíduo que ali estava. Dessa maneira, a manutenção do rito da “volta na praça” apresenta a manifestação de uma linguagem dotada de um valor simbólico expresso por uma imagem reconhecível socialmente dentro dessas comunidades (SCHIMITT, 2007) que, conseqüentemente, estende reflexos nas outras esferas da comunicação entre os indivíduos, daí reconhecendo-se a importância da investigação de tal manifestação como ritual.

Por tudo isso, não apenas se reconheceu a necessidade de um estudo da Memória Histórica e Coletiva (HALBWACHS, 1990), como também trazer à tona a compreensão de algumas práticas sociais que aparecem em simples histórias de um cotidiano que nem sequer existe mais, mas faz parte de quem somos.

1.1 Levantamento do *corpus* e metodologia adotada

Para a coleta do *corpus*, foram realizadas entrevistas com habitantes em alguns municípios do Médio Tietê no interior de São Paulo. Os informantes eram homens e mulheres de escolaridade baixa, com idade acima dos 60 anos e que passaram a maior parte de suas vidas em suas cidades natal.

Esses informantes foram abordados aleatoriamente no local em que moravam. No caso, eles não pertenciam a nenhuma rede de conhecimento, não sendo um amigo ou parente de outro, pois,

³ O Projeto de História do Português Paulista (PHPP) é um conjunto articulado de Subprojetos situados na Área da Linguística Histórica do Português, centrados nos objetivos de (a) coletar, organizar e disponibilizar *corpora* diacrônicos do Português Paulista, de modo a apoiar pesquisas sobre essa variedade; (b) analisar tais *corpora* por meio (i) estudo da variação e mudança gramatical, dos ângulos funcionalista – cognitivista e gerativista, com ênfase nas classes de palavras e nas construções sintáticas; (ii) estudo da formação das variedades culta e popular e da difusão da popular na região do Médio Tietê, paralelamente ao traçado sócio-histórico do Português Paulista; (iii) estudo de gêneros discursivos e de processos de construção textual, sob as perspectivas crítico-discursiva e textual-interativa. Disponível em <http://phpp.fflch.usp.br/>. Acesso em 24 fev 2018.

de primeiro momento, a pretensão da pesquisa era justamente buscar elementos semelhantes em sujeitos distintos. Tal decisão se deveu, porque, segundo Labov (2001), as pessoas próximas tendem a apresentar comportamentos análogos, e esse não era um objetivo da pesquisa.

Além disso, também se primou pela naturalidade da fala, de modo que os falantes se sentissem à vontade enquanto narrassem suas histórias, e, para isso, não houve uso de questionários. Os pesquisadores solicitavam que os informantes contassem sobre o passado, a forma como conheceram seus cônjuges, as lembranças de criança, etc. Ou seja, procurou-se a espontaneidade, não importando as falas monitoradas ou respostas prontas.

Logo, por meio dos relatos compôs-se um registro de história oral. Desses registros de memória, oito informantes, de regiões diferentes (Itu, Capivari, Piracicaba, Tietê e Porto Feliz), contaram-nos sobre a manifestação do rito comum naquela região sobre as práticas do flerte na primeira metade do século XX, objeto de discussão deste artigo.

Sendo assim, para a análise dessas narrativas, seguir-se-ão os modelos sobre os estudos de narrativas e tradição oral orientada por Ferreira Netto (2008), pois, segundo o autor, “essa forma de documentação de eventos na memória individual é um dos meios institucionalizados próprios das sociedades para garantirem a sua identidade e sua permanência” (id., p.17). Assim sendo, para reconhecermos esses modelos, será analisada a forma como a narrativa foi realizada, levando-se em conta os fatos que se repetem entre vários indivíduos.

Dentre eles, a escolha temática que envolvia indignações morais⁴ foi a mais recorrente, já que os encontros na praça eram geralmente introduzidos com um tom saudosista, e a memória de que “antigamente era muito diferente de hoje e havia mais respeito” - comumente dito pelos moradores - sempre aparecia nos diálogos. Por esse motivo, o rito da praça foi tão preterido em suas histórias.

1.2 O Médio Tietê

A região do Médio Tietê compõe uma larga área a oeste da capital paulista formada por cidades, em sua maioria, originárias do movimento bandeirante no século XVII, acompanhando a margem do rio Tietê e que marcam os pontos de partida das monções (HOLANDA, 1976).

A origem de tais cidades está relacionada diretamente ao abastecimento das missões bandeirantes e, portanto, a vida econômica, nesses primeiros aldeamentos que deram origem às cidades, conecta-se a uma dupla função: a da lavoura e a do comércio, constituindo assim um núcleo urbano cercado de uma periferia rural que dialoga entre si. (CANDIDO, 1975).

Entre os relatos coletados, encontraram-se registros do rito da “volta na praça” nas cidades de Capivari, Itu, Piracicaba, Porto Feliz e Tietê, demonstrando um comportamento comum cuja origem ainda é ignorada, mas cuja transmissão deve ser reconhecida pelo intercâmbio entre os indivíduos locais. J., de Porto Feliz, descreve a circulação entre as cidades da região que fortaleciam o mesmo rito nos diferentes espaços.

A minha lida era assim... encontrava um cinco seis colega pegava a perua combi ou taxi i no sábado a gente ia pro Tietê ou domingo que seja i não tinha horário... tinha esse horário nove i meia mas nunca fiz esse horário nove i meia... era hora de começá a pensá de sai da onde eu tava e í pra otro lugar... i... tinha festa em Boituva... a gente ia em Boituva... tinha festa em Capivari, eu ia em Capivari né?

⁴ Segundo Labov (1997), os eventos mais relatáveis são os que tratam de morte, sexo e indignações morais.

2 O NÚCLEO URBANO E SUAS MEMÓRIAS

Há de se lembrar que o movimento bandeirante, responsável pela formação das ocupações urbanas do Médio Tietê, esteve intimamente ligado às missões jesuíticas na catequese das comunidades indígenas. Relacionando-se essa informação ao reconhecido papel da Igreja Católica no processo civilizatório, dá-se o tom para a organização do núcleo urbano caracterizado por três elementos básicos: a presença do Estado (a prefeitura, o tribunal, a cadeia pública, etc); a presença da Igreja Católica (com a igreja e seu núcleo de catequese e de celebrações); e o espaço de convívio público (a praça, o mercado, etc). Esse espaço de convívio público reforça os laços de comunidade entre os indivíduos que ali convivem (RIBEIRO, 1970).

Em relação aos espaços públicos do núcleo urbano anteriormente destacados, segundo Engels (2014), o local reservado ao Estado é, dentre eles, o que apresenta o maior distanciamento do indivíduo comum que reconhece sua distinção da figura de autoridade (o juiz, o delegado, o representante público, etc.). Na igreja, por sua vez, apesar da imagem de autoridade eclesiástica, há ali um sentimento comunal que dá ao indivíduo um senso de apropriação do espaço. Na praça, contudo, a autoridade mostra-se diluída, e a distinção social expressa-se pelo reconhecimento da origem do indivíduo e de seu papel social, com peso semelhante à forma como se manifesta nos demais lugares.

A praça é, por si, um espaço de domínio público. Não há nenhuma autoridade que se aproprie do lugar, apesar de também a ocuparem. Dessa maneira, como o rito da volta na praça é cumprido por jovens em busca de um enlace amoroso, não há, nos depoimentos coletados na pesquisa, quaisquer referências à presença de adultos que perturbassem o flerte dos jovens. Assim, qualquer dirigente que se fizesse presente estaria deslocada no ambiente.

Tal ambiente, aparentemente democrático, contudo, não é desprovido de uma determinada hierarquia social. Há na praça uma divisão social do espaço que, apesar de não possuir regras explícitas, revela o comportamento dos indivíduos. Absorvidos pela observação daqueles que já frequentavam o rito anteriormente à sua introdução, o sujeito é levado a reconhecer o seu lugar no espaço ao lado de seus pares.

Deste modo, o espaço de cada pessoa na praça se dá, entre outras coisas, pela etnia e pela camada social. A informante A.C.B.T., nascida em 1948, cabeleireira que sempre residiu na cidade de Capivari, descreveu a divisão do local de passeio da praça entre negros e brancos, ao relatar como conheceu o seu marido:

Nóis conhecemu assim na praça... foi na praça... aí na praça porque antigamente a praça era diferente... num sei se você já percebeu alguma coisa pela cultura da cidade... era assim ela toda tinha uma cerca nu jardim qui nem uma cerquinha qui chamavam né? Então os branco davam a vorta por dentru e os negru eram por fora... era assim a tradição da cidade...

Divisão semelhante entre negros e brancos na volta na praça também é encontrada no relato da informante A.P.L., nascida em Tietê:

Meu marido? Eu conheci ele por daqui de Tietê... ele era de Tietê também... intão ele morava ali em cima lá na Aparecidinha ali... no bairro de Aparecida e eu morava no areão... intão a gente vinha na praça aqui de noite e se conheceu aqui... na praça aqui a gente dava volta... os home... as mulhe... os home no meio e as mulher nas berada... se encontrava assim... era legal viu? eu falei que agora num tem mais isso... acabo essa coisa aqui em Tietê... mais era assim... e principalmente os negro tinha que andá nas rua de fora... era separado sabe? Era separado... não... porque ali tem duas né? Intão ó... no meio lá no meinho lá no

meio os home andava no meio... nas beiradinha andava as mulher... na outra calçada... ai de fora era os negro...

A separação entre negros e brancos em tais comunidades buscava estabelecer não apenas uma segregação étnica, mas também uma segregação social. Ainda hoje, encontra-se, nessa região, uma identificação clara das regiões mais carentes predominantemente ocupadas por uma população negra. O informante J., nascido em 1944 e residente na cidade de Porto Feliz, afirmava que havia ainda uma restrição do acesso às “moças ricas” da cidade:

Num sei se você passou na praça aí... ela é do tipo quadrado aí... tem um largo assim... im frente a matriz... as mulheres iam por fora i os homes estariam ao contrário né? a mulher subia e o home descia... i ficava girando na praça por dentro e a mulher por fora... não misturava as mulhere rica com as mulhere pobre... não essa parte não... não frequentavam... frequentavam mais o clube recreativo que ficava aí em frente... na rua... elas frequentava a rua... maior parte... não misturava... elas memo era cheia de coisinha... todas... eu num sei como falar a palavra...

A ocupação do espaço estava, portanto, ligada diretamente às famílias que ali habitavam, e o flerte, destinado à união futura, deveria ser filtrado pelo contato entre os casais possíveis. Todavia, ressalta-se que casais formados por pares de famílias que não se encontravam na mesma categoria social não eram tolerados. Por isso, a existência do Clube Recreativo, na cidade de Porto Feliz, dava a seus habitantes mais afortunados um espaço privilegiado para os enlances entre os jovens das famílias de prestígio.

Tal comportamento em Porto Feliz, comparado à segregação comum entre negros e brancos nas demais cidades, leva a crer que o encontro no rito da volta na praça se dava entre aqueles que pouco tinha a oferecer nas alianças entre famílias, e isso lhes trazia maior liberdade para escolher seus pares, desde que tal enlace não envolvesse as camadas mais excluídas da sociedade.

3 A VOLTA NA PRAÇA

Como dito, a volta na praça era um rito de flerte, e a praça se convertia num espaço de encontros noturnos entre jovens dispostos a encontrar um par. Segundo os relatos, havia uma preparação para o rito: “nesses giro... o vistido era bonito... arrumadinho... só andava de terno... terno gravata... terno de linho gravata... a gente dexava entrá na estica...”, afirmou J., informante de Porto Feliz. Ir à praça significava ver e ser visto, e, já que a disposição de jovens prontos a algum enlace era numerosa, era necessário destacar-se em meio à multidão.

Ao chegar a esse espaço, o jovem instintivamente seguia a multidão acompanhando seus semelhantes, seja a similaridade estabelecida pelo sexo ou pela etnia. As normas para o comportamento não precisavam ser explicadas, mas compreendidas pela observação. Logo, a praça convertia-se numa pista contínua em que os jovens contornavam: os rapazes na parte interna, e as moças na externa, circulando em sentidos opostos de forma que todos pudessem se observar, cruzando-se duas vezes a cada volta na praça. Iniciava-se aí um processo de seleção em que os indivíduos reconheciam aqueles que consideravam mais atraentes e passavam a demonstrar seu interesse, esperando reconhecer sinal de retribuição do par escolhido. Nas palavras de J.G.P. de Tietê, “daí a gente ia andando, intão a gente encontrava... tinha umas que dava uma olhadinha na gente... dá olhava e a gente podia...”.

A partir desse encontro concedido, o par era realocado. Assim, o novo espaço do casal podia variar. Em alguns casos, formava-se uma terceira fila, mais externa que a fila feminina, e circulavam os casais, ainda caminhando em círculos. Noutras situações, o destino do par era o centro da praça, onde se acomodavam em algum lugar. Em ambos os eventos, o objetivo era o mesmo: conversar e conhecerem-se melhor. Caso o par se desse por satisfeito com a escolha, o casal estava formado e entrava-se num novo estado de relação estabelecida, senão retornavam à volta na praça em seus próprios círculos a fim de encontrar um novo par.

O rito possuía também um período determinado. Iniciava-se com a chegada da noite, contudo, não avançava muito noite adentro. J.G.P., de Tietê, declara que havia uma ordem pré-estabelecida para o encerramento do rito que podia contar com a presença do Estado para manter a ordem pública:

Inf. 1: sabe que tinha na praça aí? Dentro... ali no miolo dentro as moça andava de um lado e os moço de contra... assim... e aqui nessa de fora andava os casar de namorado... naquele tempo... quando era deiz hora tinha um guarda... um tar de Juca... ele chegava e cercava... todo mundo tinha que i imhora... deiz hora limpava o jardim... agora sai de casa meia noite onze hora... lá também é assim num é?

Inf. 2: naquele tempo a turma respeitava né? hoje

Inf.: deiz hora ele cercava... todo mundo imhora...

Doc.: fechava a praça?

Inf.: é... chegava na na... ali na vorta do coreto ali... chegava “parô”... deiz hora todo mundo ia imhora... hoje a criançada sai de casa onze hora meia noite... ói como mudô, não?

B.T.B., de Itu, revela que os casais comprometidos ainda utilizavam esse espaço para encontrarem-se regularmente:

É... aí o namoro foi assim... eu trabalhava no maria cândida i ele morava ali no morru no teatro que falava, i daí ele ficava na porta cum os amigo dele i eu passava pra i trabalhá... aí a gente si conheceu ali... daí comecemo a namorá... daí a gente vinha pra praça... dava volta na praça... até ele tem um irmão assim dele que é assim a cara dele né? i intão fazia duas vezes que eu tinha saído com ele... aí eu me confundi o meu marido com o irmão... aí ele chegou.. aí eu falei “ah... já é oito hora”... “mas eu não sô o João... sou o Nelson”... “ai... desculpa” aí eu saí toda sem graça assim... porque ele era muito parecido né? intão eu me confundi eu... o irmão dele... mai daí a gente namoro cinco anus... daí casamo...

A abordagem agressiva de B.T.B. àquele que acreditava ser seu par, “ah... já é oito hora”, demonstra sua preocupação com o curto período que poderiam desfrutar da companhia um do outro, seja por uma intervenção tão direta quanto a do guarda Juca de Tietê, seja por uma cobrança mais doméstica estabelecida por seus pais.

Atualmente, no interior de São Paulo, o rito em si desapareceu, todavia a praça ainda guarda a função de espaço para encontro noturno de flerte dos jovens da cidade.

4 O RELACIONAMENTO DOMÉSTICO

A liberdade que os jovens tinham para flertar com outros jovens na praça não encontrava reflexo no espaço domiciliar. Assim sendo, a praça era o campo de prova para o relacionamento doméstico. Isso se deve, porque, ao introduzir o par no seio familiar, transformava-se o relacionamento numa preparação para o casamento. M.P.G., de Piracicaba, afirma o valor de introduzir um rapaz ao

convívio com seus pais, como visto no seu relato: “Mais mais a moça só levava em casa o moço que ela ficava sabendo que ela casava com ele... ela gostava principalmente como eu... só levei na casa... dentro da minha casa conhece a minha família quando eu sabia que eu gostava dele e era só ele...”.

O namoro ocorria na casa da moça, sob a vigilância dos pais dela, e o relacionamento não podia se alongar por muito tempo. Quando o namoro deixava o meio público (a praça) e mergulhava no âmbito privado (a casa da moça), a liberdade do flerte dava espaço ao comprometimento. Entrar em um relacionamento significava abrir mão de uma liberdade para ser introduzido na vida adulta, desvinculando-se da tutela dos pais e admitindo uma autonomia. Tal relação é muito mais explícita para as moças do que para os rapazes e, pelo que as fontes indicam, o poder de decisão sobre o caminho da relação estava nas mãos delas, pois eram elas quem decidia introduzir o futuro marido ao seu meio familiar.

O rito do relacionamento doméstico parecia estar sob a autoridade do pai da moça, conforme J.G.P., de Tietê, relata:

Aí se o velho falava que podia aí então nois podia namorá de sábado e domingo... só que de sábado podia namora até as deiz... de domingo ele falô “se pudê imhora oito hora oito i meia... segunda fera ia trabalha intão não pode i muito tarde”... daí eu lembro como se fosse hoje “tem prazo pra casá” ele falo assim “quando pudê casa, avisa seis meis antes”... tá bom... aí quando se arresolveu casá daí falei pra namorada: fale pro seu pai que a gente tá resolvido casá...

Contudo, é necessário lembrar que a moça, ao decidir levar o rapaz da praça para o lar, reconhecia a tradição e, ao introduzi-lo ao seio doméstico, deixava-o, assim como a seus pais, sem opção de não levá-la ao matrimônio.

A liberdade das moças era limitada pelo comportamento ético estabelecido socialmente, portanto, era preciso que elas reconhecessem claramente as regras desse comportamento para manipulá-lo a seu favor em prol de sua autonomia. A moça disponível para um relacionamento gozava da liberdade de frequentar a praça junto àqueles de seu círculo social, dado pela sua etnia ou pelo capital de sua família. Nesse espaço, ela era livre para flertar com os rapazes e selecioná-los de acordo com suas perspectivas. Todavia, seu poder de seleção estava limitado a seu poder de atração sobre seus pares pelo círculo social a que pertencia e ao tempo, tendo em vista que ela não seria sempre jovem. Ao identificar aquele que a moça considerava um par ideal, após alguns encontros realizados no espaço público, esta tomava a decisão de introduzi-lo ao espaço doméstico e, a partir daí, era um caminho, em teoria, sem volta. M.P.G., de Piracicaba, descreve sua compreensão dessas regras sociais: “Mai era um namoro sério... quando a gente pegava namorá um moço, tinha que sê aquele... o pai exigia que a gente tivesse juízo bastante e casasse cum aquele que começô a namorá... a gente sempre dava um jeito né?”.

J.G.P., de Tietê, na citação anterior, e M.P.G., de Piracicaba, descrevem o rito do relacionamento doméstico sob o signo da vigilância dos pais da moça, controlando os horários e as durações dos encontros. M.P.G., ao depor com mais desenvoltura, explícita em detalhes o controle que a família da moça tinha sobre o rapaz:

Ele podia chegá a se:te quando era de sábado... e í embora as deiz... e aos domingo nove horas... porque eu trabalhava na roça.. intão ele falava/ meu pai falava pro namorado quando pedia em casa... porque naquele tempo usava pedir pros pais... e daí tinha horário de entrada e horário de saída... num era... [...] Meu pai num ficava junto mai minha mãe ficava na cozinha... tocava fora uns gatos... quando tocava fora uns gato e ele tinha que sabe que tinha que í embora... [...] Ah... já que... quando o moço entrava em casa ele já tinha toda a ordem da

familha... tinha ordem de entrada... ordem de saída... num saía pra uma festa... num levava a gente... meu pai num deixava... e nem ele ia tamém né? nem eu ia nem ele ia...

O controle das permanências e comportamentos do rapaz pela família da moça também são bem reconhecidas por P., de Itu:

Não era bom... mais só qui era assim saía com o namorado e já voltava pa casa... ficava ali no portão né? ficava no portão da casa ali até nove e meia né? i as vezes si a pessoa tinha mesmo interesse pa casamento como meu marido quinze dias já tava namorando dentro de casa... mai tinha horário pa gente... né? i inclusive o meu padrasto ficava bravo comigo i falava assim... po meu namorado qui hoje é meu marido falava assim “ó nove hora você pode puxá o carro viu? cê você não fô imhora eu trupelo você daqui ó” ... era assim filho... era assim... acho qui você num pegô esse tipo aí né? cê é nova ainda num pegô... i pa namorá também minha mãe sentava du lado... na sala... num era sofá não era caderinha né? caderinha almofadinha tudo bonitinho tal... aí ela já incostava... [...] i ela via o movimento da gente... entende? i zolhava... nossa... minha mãe quando era deiz hora quinze pa deiz no máximo máximo deiz hora ela rum rum... ela já tussia i tinha que saí fora... eu falei “intão vai embora que minha mãe já tá tussino”... i ele tinha que i... entende? i naquele tempo... i hoje a gente já fala “nossa como as coisa muda” né? as veiz eu e meu marido pa você vê a gente já tem quarenta e quatro anos de casado i... cê vê hoje... ela é minha neta né? intão i a gente vê as coisa tudo mudada né? falo pas coisa... num tão nem aí nem tchum né?... fica difícil né? mais aquele tempo dava até pa distrair um poco né? i... daí o casamento era a solução num tinha otro jeito... eu num podia saí... saí com o namorado tinha que levá irmã junto... ou intão tinha que levá o irmão tinha que comprá um punhado de bala pa ficá namorano iscundidinho...

Ao aceitar o convite da moça para conhecer sua família e passar a conviver nesse ambiente doméstico, o rapaz não possuía muito mais alternativas. Seus próximos passos seriam pedir a benção do pai da moça (que dificilmente seria negado), conviver sob a vigilância constante e organizar, com brevidade, os preparativos para o casamento. Voltar atrás diante de um compromisso firmado pela transição do flerte público ao relacionamento privado poderia significar uma desgraça social, lembrando que os pares possíveis a serem encontrados limitavam-se ao espaço restrito de uma praça dividida pela etnia. O par desmanchado seria facilmente reconhecido na volta da praça, e o cortejo tornar-se-ia inseguro.

Outra questão relevante, quanto ao rito do relacionamento doméstico, refere-se ao horário estabelecido para os encontros. O registro da memória de P., de Itu, supracitado, revela que tais encontros domésticos continuavam sendo noturnos e aos finais de semana, iniciando logo após anoitecer e com uma duração maior aos sábados que aos domingos. Tal prática era justificada, pois na segunda-feira, pela manhã, todos deveriam acordar descansados para os compromissos profissionais. Logo, percebe-se ser uma vida de famílias trabalhadoras, pois, ao menos quanto a esse aspecto, não se demonstra haver diferenças entre os casais de brancos ou negros, sendo que no âmbito doméstico as regras são as mesmas. Rapazes que não aceitassem claramente as normas de comportamento e períodos de permanência, rigidamente vigiados pelos pais da moça, podiam se entendidos como pares que não teriam postura de trabalhadores. H.P., de Piracicaba, descreve o que se esperava de um par ideal: “Provisão... boa profissão... boa iscola né? I conhecimento né? Ser menos burro que os otro era uma atividade boa já...”

Desta forma, percebe-se que o casamento era um investimento de futuro, um negócio em que poucos capitais estavam envolvidos, mas capitais extremamente significativos para essas

famílias de poucos recursos. O jovem casal iniciava sua vida autônoma dotado de pouco mais que sua capacidade de construir uma vida nova, e isso se demonstrava por sua aptidão pelo trabalho, disciplina e continência, reconhecida pela experiência e vivência dos pais da moça.

5 OS ELEMENTOS DA NARRATIVA ORAL

Para caracterizar as narrativas pessoais, Labov (1997) estabeleceu que alguns traços comuns são seguidos, como a organização temporal da narrativa, tipos temporais de sentenças narrativas, tipos de estruturas de sentenças narrativas, avaliação, forma dos relatos, credibilidade, causalidade, atribuição do elogio e da culpa, ponto de vista, objetividade e resolução.

Ainda segundo o autor, nas narrativas dos informantes, o uso de junturas temporais (vínculos entre as sentenças, de modo que não possam ser invertidas), sentença sequencial (relação com a ordem de ocorrência), sentença narrativa (conjunto de junturas temporais), modo *realis* (modo indicativo do verbo), sentenças livres (independem de complementar informações), sentenças presas, modo *irrealis* (modo subjuntivo) e marca de finalização são elementos presentes na organização. Em nossos *corpora*, tipos temporais, tipos de estruturas, credibilidade e resolução foram os elementos que mais apareceram nos relatos.

O fato é que a coleta desses dados ocorreu de modo diferenciado ao que acontece num diálogo comum: os informantes, por exemplo, não precisavam se preocupar com a troca de turno⁵, pois os pesquisadores se demonstravam como bons ouvintes. Todavia, a presença de sentenças livres é relativamente numerosa, pois estas eram utilizadas com valor fático, como visto neste trecho em que a informante A.P.L. de Tietê conta-nos sobre seus gostos por roupas feitas com um determinado tecido:

E feiz um vestido com dedinho pra mim... nossa... eu inculhidinha com medo com vergonha... tímida do jeito que eu era... *hoje mudô muito né? naquele tempo eu era tão tímida meu deus do céu... até de chegar perto de gente eu tinha uma vergonha... mai... foi assim né?* agora diferente diferente mesmo... não tem tanta coisa diferente não... bom... *tem gente que acha que tem né? eu pra mim por que eu nunca... sabe?* porque eu me casei eu tinha vinte e três anos... *tenho três filhos né?*

Nesse trecho, além do mencionado, também se percebe o uso das sentenças livres auxiliando na mudança de assunto. Após contar sobre o vestido, iniciou-se uma narrativa sobre o próprio casamento. Tal recordação deu-se por intermédio das lembranças trazidas pelo uso dessas sentenças.

Ademais, nessa lembrança do passado, a utilização das sentenças sequenciais correlacionando à ordem cronológica dos fatos é algo essencial. Por conseguinte, por meio delas nossos enunciadores relativizavam o período mais antigo com o atual. De acordo com Labov (1997), as indignações morais são um dos assuntos favoritos de seus enunciadores, e, durante o processo de narrativa, é natural que o informante estabeleça uma relação de protagonismo e antagonismo entre os seus personagens. Tais técnicas tornam a narrativa mais atrativa, fazendo com que o receptor se mantenha atento à história contada.

⁵ A troca de turno ocorre quando uma pessoa deseja participar do diálogo. Desta maneira, o silenciamento do enunciatador pode indicar permissão para que o receptor saia de sua posição passiva e assuma o lugar de emitente da mensagem. Por vezes, a troca de turno pode ocorrer independentemente da vontade do enunciatador: num silenciamento rápido para término momentâneo de sentença, por exemplo, o receptor pode tomar-lhe o turno. Por isso, é comum que o enunciatador tente conservar seu turno por meio de técnicas narrativas que mantenham o receptor como ouvinte.

Deste modo, tais considerações aparecem no *corpus*, mas não necessariamente apresentando agonistas pessoais, mas o próprio tempo, demarcando sua moralidade entre o passado e o presente. Tal exemplo pode ser visto na narrativa de J.G.P. de Tietê, quando diz: “é... chegava na na na... ali na vorta do coreto ali... chegava “parô”... deiz hora todo mundo ia imhora... *hoje a criançada sai de casa onze hora meia noite... ói como mudô não?*”

Quanto ao uso de modo *realis* e *irrealis*, por se tratar de narrativas que falavam predominantemente do passado, o modo *irrealis* praticamente não foi requisitado. Em todas as fontes, percebe-se o uso majoritário de pretérito perfeito e imperfeito do indicativo. Por vezes, temos a presença do mais que perfeito composto, mas, de modo geral, a referência é um determinado período de tempo, como visto no relato de J. de Porto Feliz, em que o imperfeito é bastante utilizado, já que se falava sobre uma ação contínua ocorrida no passado:

Eu *trabalhava* também... eu *pescava* quando *chegava* sábado *saía* da praça nove i meia deiz hora... i *puxava* o carro... *ia* pru sitio... *pegava* o caminhão... *carregava* o bote... i *ia* pro rio... *amanhecia* no rio... no oto dia meio dia uma hora *ia* chegando em casa pra almoçá... tomá um banho durmi... *levantava* sete hora seis hora i *cruzava* cum a namorada... nove i meia *ia* imhora né? nove i meia *ia* imhora em casa... descansá otra veiz... quatro hora quatro i meia *tava* im pé trabalhano pra trabalhá...

A credibilidade da narrativa, por outro lado, pode aparecer acompanhado de um dito popular, ou, novamente, estabelecendo uma relação entre o passado e o presente, demonstrando o quanto o passado era mais respeitador, como visto nesse trecho de P. de Itu:

I eu fui criada com a minha mãe... intão a gente tinha aquela cisma tanto di forma qui minha mãe dizia e falava “oi... tome cuidado” intão a gente tinha aquele sabe? aquele medo da mãe da gente... medo de apanhá... qui a gente apanhava memo... eu era sapeca né? intão de veiz em quando eu tomava uns cascudo memo... ((risos)) mas hoje é... hoje não pode nem batê mais né? iduca como era antigamente... *i nunca a gente morreu por isso como diz o ditado né?* ... i a gente foi bem educado a gente casô direitinho... i namorá a gente namorô muito mais sabia como namorá né?

Em se tratando das finalizações, como as narrativas eram livres, o próprio enunciador dava o fechamento às suas histórias por meio de questionamento, estabelecendo a relação com o receptor; ou por uso de conectivo, mas esperando que o receptor retomasse o turno; ou com o encerramento simples da sentença. O uso do termo “então” como conjunção é encontrado, por exemplo, na fala de B.T.B de Itu: “era caneta de tintero né... porque a gente tinha que levá aquela caneta de tinta e aquela canetinha com peninha de... comu é que chamava... aquelas peninha assim que a gente molhava e ia escrevendo... *intão...*”

A questão de se estabelecer a função fática é percebida no relato de H.P., de Piracicaba, em diversos momentos do diálogo. Tal função é notada naqueles informantes mais extrovertidos que aceitam a posição de enunciador absoluto com muito grado, porém, a todo momento da gravação, observa atentamente o seu receptor esperando a aprovação de seu diálogo. “Meu avô era tradicional na cidade... meu avô sempre foi relojoeiro... já... e logo em seguida já começo a profissão como relojoeiro né? só que não aprendi cum ele... fui aprendê a escapá na vida... *cê vê que engraçado?*”.

Por outro lado, os informantes mais objetivos, com as narrativas produzidas praticamente como obrigação – aceitaram contar sua história, e o fizeram de forma clara e pontual –, eram sucintos e finalizavam com certeza, ou seja, com o uso de assertivas, não esperando que o

receptor interrompesse alguma vez seu diálogo, como visto em M., também de Piracicaba: “Meu pai num ficava junto mai minha mãe ficava na cozinha... tocava fora uns gatos... *quando tocava fora uns gato e ele tinha que sabe que tinha que í embora...*”.

Dessa forma, percebe-se que a formação das narrativas, embora tragam traços comuns, também dependem da identidade particular de seus oradores. Por isso, embora contribuam para a constituição da memória histórica e coletiva, são os elementos morfossintáticos que constituem a caracterização individual na fala do indivíduo, sobrepondo sua narrativa pessoal a um formato único de texto. Isto é, mesmo que haja elementos comuns, ainda assim trazem traços singulares pertencentes tão somente ao dono da história.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Ferreira Netto (2008, p.54), as narrativas são justificadas “pelos seus propósitos de identificação social”, e percebemos a efetividade dessa afirmação por meio da riqueza de informações que simples histórias puderam nos trazer.

O fato coincidente de haver um ritual em cidades do interior, por exemplo, demonstra um fator social a ser recuperado em nossa história, principalmente pelo seu tempo de permanência que se deu até meados do século XX. Assim, elementos como a volta na praça, que poderiam ser considerados meramente anedóticos, revelam uma internalização de um comportamento social, capaz de demonstrar uma normatização de hábitos e costumes destas sociedades (BLOCH, 2002).

De modo a estabelecer um parâmetro, o levantamento de *corpus* para a realização da pesquisa estendeu-se até Portugal (GARCIA, 2015), porém, o hábito descrito pelos informantes do interior de São Paulo não era conhecido por lá, o que nos leva a supor que, caso tenha sido uma herança portuguesa, tal prática não se estendeu tanto quanto aqui, sendo esquecida antes por questões que incluem fatores socioculturais, como a urbanização, os casamentos realizados entre vizinhos e primos, entre outros. No caso, nas cidades paulistas visitadas no interior, a coincidência está no fato de terem sido cidades prioritariamente rurais e de os encontros acontecerem nos dias de missa, quando as pessoas deixavam suas residências e afazeres do dia a dia para irem ao evento social conhecido por todos.

Além disso, também é necessário notar a importância feminina no contrato de decisão de seus próprios relacionamentos: a pesquisa de Garcia (2015), de onde se originaram esses relatos, tratou também das cidades de Pirapora do Bom Jesus e Santana de Parnaíba. Comparando-se as cidades, foi observado que, em Santana de Parnaíba, havia a separação social: os mais abastados frequentavam os clubes da cidade, onde era o ponto de encontro dos namorados. Porém, a prática de se iniciar o namoro ainda era uma decisão feminina, pois o consentimento apenas era dado após a apresentação do namorado à família.

Por fim, no que fora analisado sobre narrativas orais por Labov (1997), percebemos que a construção das narrativas do dialeto caipira são mais simples e pontuais. Em outras palavras, o enunciador não faz uso de inúmeros conectivos, de vocábulos eruditos ou de sentenças complexas. Logo, há o seguimento das observações de Labov, mas não uma padronização de fatores, tornando-se um contínuo: desta forma, há informantes que utilizam alguns conectivos de forma bastante repetitiva, mesmo que sejam “né”, “então” e “aí”, e outros que fazem a adição de ideia sem a presença de conjunções, fazendo construções de coordenadas assindéticas.

Embora se possa inferir que haja o fator timidez por parte do informante – ou seja, o anunciador não está completamente à vontade para contar suas histórias por o pesquisador tratar-

se de um desconhecido, logo, existe a possibilidade de o emissor monitorar sua fala -, o fato de todos os indivíduos terem uma escolaridade baixa pode ser um fator decisivo para a construção de histórias. As próprias marcas de oralidade denunciam a limitação do vocabulário e das construções mais complexas, como as verbais. Nota-se frequentemente a preferência pelo pretérito imperfeito no modo *realis*.

Sendo assim, pode-se concluir que o dialeto caipira possui uma marca antropológica, de conceito histórico, entoacional, lexical e também de narrativa oral, com construções ainda mais primárias e primitivas, mas, muitas vezes, objetivas.

REFERÊNCIAS

- BLOCH, M. **Apologia da História ou do Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro; Jorge Zahar, 2002.
- CANDIDO, A. **Os parceiros do rio bonito**. Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 3ª ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- FERREIRA NETTO, W. **Tradição oral e produção de narrativas**. São Paulo: Paulistana, 2008.
- GARCIA, R. R. **A entoação do dialeto caipira do Médio Tietê**: reconhecimento, características e formação. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução Laurent Leon Shaffter. São Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais, 1990.
- HOLANDA, S. B. **Monções**. v. 8. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.
- LABOV, W. Some further steps in narrative analysis. **The journal of narrative an life history**, v. 7, n. 1-4, 1997.
- LABOV, William. **Principles of linguistic change: social factors**. Oxford: Blackwell, 2001.
- LARAIA, R. **Cultura. Um Conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, ed.12, 1999.
- RIBEIRO, D. **Estudos de antropologia da civilização**. São Paulo: Brasiliense, 1970.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, ed. 20, 1995.
- SCHIMITT, J. **O Corpo das Imagens**. Bauru: EDUSC, 2007.
- SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (Orgs.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo, 2006, p. 169-190.

GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: CONTRASTES DA TEORIA À PRÁTICA PEDAGÓGICA

GÊNEROS DISCURSIVOS Y ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA: CONTRASTES DESDE LA TEORÍA HACIA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

GOMES, Vitor Pereira¹

RESUMO

A complexidade envolvida nas formas de comunicação social tem feito com que pesquisadores considerem a linguagem como multidisciplinar à Psicologia, à Sociologia, à História, à Cultura e à Política. Para sistematizar esta pluralidade, algumas vertentes teóricas tratam as materialidades linguísticas pelo conceito de gênero discursivo. Neste âmbito, o presente trabalho se interessa pelo processo de inscrição na língua espanhola baseado em gêneros. Como trabalhar com gêneros discursivos em línguas estrangeiras, linguagem produzida por e para o outro? Do ponto de vista discursivo, as perdas de sentidos de um texto tornam-se inevitáveis na retirada de seu lugar origem, sobretudo em se tratando do ensino de línguas estrangeiras. Esta pesquisa procurou uma aproximação aos conceitos da Análise do discurso de linha francesa e, a partir destes, fez uma revisão bibliográfica das teorias que vem se preocupando pelo funcionamento de gêneros discursivos. Seu objetivo é verificar o trabalho de leitura e produção de textos no ensino de língua espanhola realizados por meio da apresentação de gêneros discursivos nessa língua, em livros didáticos para o Ensino Médio aprovados no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) 2015. Os resultados apontam para uma não correspondência da teoria para a prática nessas atividades.

Palavras-chave: Livro didático de espanhol. Aprendizagem significativa. Gêneros discursivos.

RESUMEN

La complejidad que se involucra en las formas de comunicación social ha llevado a los investigadores a considerar el lenguaje como multidisciplinario a la Psicología, a la Sociología, a la Historia, a la Cultura y a la Política. Para sistematizar esta pluralidad, algunas vertientes teóricas tratan a las materialidades lingüísticas por el concepto de género discursivo. En este ámbito, el presente trabajo tiene interés en el proceso de inscripción en la lengua española basado en géneros. ¿Cómo trabajar con géneros discursivos en lenguas extranjeras, lenguaje producido por y para el otro? Desde el punto de vista discursivo, las pierdas de sentidos de un texto se tornan inevitables en la retirada de su lugar de origen sobretodo en el tratamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta investigación buscó un acercamiento a los conceptos del Análisis del discurso de línea francesa y, a partir de estos, se hizo una revisión bibliográfica de las teorías que vienen preocupándose por el funcionamiento de los géneros discursivos. Su objetivo fue verificar el trabajo con lectura y producción de textos en la enseñanza de lengua española que se realiza por medio de la presentación de géneros discursivos en esa lengua, en los libros didáticos para la secundaria que se aprobaron en el PNLD 2015. Los resultados apuntan a una no correspondencia desde la teoría hacia la práctica en estas actividades.

Palabras-clave: Libro didáctico de español. Aprendizaje significativo. Géneros discursivos.

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, dentre outras temáticas, o contexto acadêmico-científico do ensino de línguas estrangeiras traz o debate sobre a distância do conflito entre subjetividades. Apesar do pertencimento a mais de uma discursividade completar ou proporcionar a fruição do sujeito

¹ Mestre em Ensino-aprendizagem de Línguas pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Endereço eletrônico: vitorpg9@gmail.com.

(PRASSE, 1997, p.71 apud GHIRALDELO, 2003, p. 65), a prática de interação para aquisição de língua tem seu “lado conflituoso”. Além do embate de posicionamentos ideológicos, aparecem também as singularidades no processo de aprendizagem. Neste âmbito, Paiva (2005, p. 28) apresenta o “modelo fractal”, assumindo que o caminho de um sujeito na língua estrangeira é marcado pela imprevisibilidade, o que significa que toda a diversidade de fatores que constituem os sujeitos de uma comunidade falante reflete na diversidade de relações deles com a língua estrangeira. Como forma de demonstrar essas particularidades, a autora (PAIVA, 2005) traça uma linha com definições das abordagens de ensino que estiveram presentes durante o século XX, focando os pontos positivos de cada uma, e termina mostrando a relevância de um trabalho complexo que consiga alcançar cada esfera desse processo. A complexidade do modelo fractal está também na atenção individual para cada sujeito².

Serrani-Infante (1997, p.69), ainda que de outra perspectiva teórica, enfatiza uma postura que converge com essa interpretação da imprevisibilidade e da complexidade no processo, quando diz que é preciso mais que meros “processos de compreensão” de uma língua descrita, chegando à participação nos “jogos de implícitos” e de “efeitos de sentido” na produção em L2. Para a autora, o ensino de uma língua estrangeira não é um procedimento pragmático, e por esse motivo, ela prefere “inscrição” que aquisição ou aprendizagem.

Dada uma política que sempre cedeu pouco espaço formal para o ensino de língua espanhola, a concepção simbólica deste idioma para o brasileiro está carregada de informalidades. Esta herança cultural constitui-se como interdiscurso, uma vez que faz com que o brasileiro acredite que pode facilmente compreender e até produzir falas e escritas na língua estrangeira. Além do mais, o ensino dessa língua no Brasil corrobora com este “efeito de transparência” (CELADA, 2002, p. 32), o que pede transformações desde a crença na curta distância entre os idiomas até suas repercussões: os chamados “transportes” (ORLANDI, 1993 apud CELADA, 2002, p. 226).

Outra forma superficial de tratar a aprendizagem em língua estrangeira é pela compreensão do idioma como um simples objeto, uma ferramenta de comunicação. Ao fazer isso, corre-se o risco de acreditar que a língua é externa ao sujeito. O signo, tanto na sua forma quanto na sua substância, é historicamente motivado, criado sempre pela necessidade de um novo discurso que represente a mudança social. Portanto, dizer que a língua está fora do sujeito é dizer que sua cultura também está e isso contraria a ideia de que os sujeitos têm autonomia em mudar a história e em mudar a cultura.

Orlandi (2006, p. 100) também toca neste ponto da participação do sujeito na e pela língua, mas já com o instrumental da Análise do Discurso de linha francesa. Na historicidade da língua (a qual se discute posteriormente), a autora observa que o sujeito se vê motivado pela demanda do processo de produção do discurso em que se inseriu, não havendo, portanto, arbitrariedade em nenhum momento, mas sim, convenção social e histórica. Uma desvinculação da autora para com a teoria estruturalista refere-se à não-concordância da dicotomia social X histórico (Ibid. p. 144), pois, se há interação que responde às convenções, em outras palavras, há relação social e histórica simultaneamente³.

² Não se quer com isto repercutir a ideia individualista que trazem documentos oficiais como a LDB que em um de seus parágrafos, pede “apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, p. 02), ignorando a convivência harmônica entre os sujeitos.

³ Orlandi faz essa crítica a partir do sujeito sócio-historicamente constituído de Michel Pêcheux (1983/1990 apud UYENO, 2003, p. 39).

Tratando-se de um trabalho crítico que se produz em meio às discussões da Educação no país, espera-se provar como os documentos e livros didáticos formam imagens sobre os alunos e professores a quem estes materiais são destinados, de modo a salientar a influência da ideologia neste processo de formação imaginária (ORLANDI, 2006, p. 22). Um exemplo, a ser relatado pela análise, é o processo parafrástico do exercício escolar, em oposição à proposição polissêmica (Ibid., p. 155), o que distancia os elementos teóricos desses sujeitos da prática pedagógica.

Se em determinado momento da História, o homem separou o conhecimento em partes para organizá-lo, o tempo parece ter formado barreiras maciças nos espaços que dividem essas partes, insipiência de não mais relacionar um estudo a outros. Nossa demanda interdisciplinar, ligada à análise do discurso, justifica-se pelas considerações a serem feitas sobre a constituição da linguagem: são os aspectos históricos, psicológicos, sociais, políticos e ideológicos. Os gêneros discursivos, se explorados em sua totalidade, poderão ser um método de exímios resultados.

Neste trabalho, será feita uma análise de livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) 2015, *Cercanía Joven e Enlaces*, bem como do Guia que pretende apresentá-los e justificar suas adesões.

2 O SUJEITO E A LÍNGUA ESTRANGEIRA

Um exercício com gêneros discursivos⁴ que desenvolva um trabalho no interior do texto, levando em consideração as suas condições de produção, será capaz de proporcionar posicionamento na discursividade em que o aluno se inclui, partindo, evidentemente, da ação individual para a ação social⁵ — de uma interpretação até uma mobilização. Chegando a tais proporções, a língua transposta, apesar de ainda sofrer ressonâncias de sua origem, torna-se uma espécie de imagem⁶ da língua estrangeira, com existência e materialidade. A presença efetiva dessa língua-imagem no ambiente escolar pode alterar mais do que a relação do sujeito com a língua, porque, da nossa posição, o que há não é o relacionamento sujeito—língua e sim a pertença destes entes. Perturbar ou até cindir a própria língua seria então, atuar diretamente com estes sujeitos aprendizes. Ainda que redundante, cita-se aqui a presença do termo com hífen em alguns trabalhos “sujeito-falante” para designar essa inerência.

A partir da frase “*La lengua no pertenece*”, de Jacques Derrida, Cassin (2014, p. 15) reflete:

[...] cuando ustedes la hablan (la lengua), pertenecen a ella tanto como ella les pertenece a ustedes. Dentro de ella, siempre es posible inventar, pero en el fondo, a través de ustedes, gracias a ustedes, es ella la que no deja de inventarse. No son ustedes los que la poseen, es ella la que los obliga y los hace a ustedes.

⁴ Optou-se por gêneros discursivos no rol de nomenclaturas para o conceito que estão em discussão teórica. A escolha refere-se à concepção de linguagem aqui adotada, a da Análise de Discurso de linha francesa. Para Eni Orlandi, “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.” (ORLANDI, 2005, p. 15). Enquanto que o termo “textual” pode, para muitos, excluir tudo o que não é produzido pela escrita. Para entender melhor o ponto de vista aqui adotado, indica-se também a leitura de “A linguagem em seu funcionamento: as formas do discurso” (2006) da mesma autora, principalmente no que trata entre as páginas 116-133. No entanto, trabalhos de outras perspectivas teóricas serão considerados, sobretudo da Linguística Textual na qual, Marcuschi oferece um rico suporte conceitual, mas fazendo uso do termo Gêneros Textuais — O próprio autor diz sobre a presença dos designativos textual e discursivo em trabalhos diversos para se referir ao mesmo objeto.

⁵ Ação aqui diz respeito ao uso da linguagem, em concordância com Eni Orlandi (2006, p. 82).

⁶ Imagem pensada no conceito desenvolvido por Sartre (1936: 1985) no livro “A imaginação”; não podendo se confundir com o conceito da análise de discurso.

Aqui, permite-se fazer uma alusão dessa explicação didática de Cassin (2014) com as duas ilusões que se originaram nas formulações que Pêcheux (2002) havia feito no principiar da teoria da Análise do Discurso de linha francesa, das quais este trabalho traz interpretadas por Eni Orlandi⁷ — a primeira: “a ilusão de o sujeito ser fonte de seu discurso”; e a segunda: “a ilusão da realidade do seu pensamento”, isto é, “o que eu disse só pode significar X” (ORLANDI, 1988 apud CELADA, 2002, p. 39). Cotejando essas duas observações, tem-se que uma falsa aparência de posse e criatividade na língua, a que todos são assujeitados, repercute nos ideais de que alguém é sempre fonte de discursos, num sentido que seria sempre do individual para o coletivo, quando na verdade ocorre o contrário — a sociedade, ideológica e historicamente, constrói a língua, que constrói, por sua vez, os sujeitos que a usam.

Voltando ao texto de Cassin (2014), a autora começa a organizá-lo para uma crítica ao ensino de línguas que acredita “possuir a língua”, métodos comunicativos que criam enunciados e se deixam criar, sem buscar a língua em sua natureza, em sua autenticidade⁸: “rara vez se enseña a escuchar la lengua en sus textos y en sus poemas. Entonces, de alguna manera, no la van a tener en el oído, o en el cuerpo, o no van a disfrutar de ella de manera auténtica.” (CASSIN, 2014, p. 16)

Da perspectiva lacaniana, segundo Nasio (1995, p. 101 apud BERTOLDO, 2003, p. 92), essa não pertença da língua pelo sujeito que nela se inscreve, representa uma inversão no processo da aprendizagem. O movimento cujo causador era esse sujeito, passa a ser o outro. Aqui, é o estrangeiro quem transformará o aprendiz. Examinando, como exemplo desta contraversão, a relação de um sujeito com o discurso do outro, vê-se que, ao ouvir ou ler um discurso, o sujeito não é apenas agente de interpretação, injetor de sentidos; ele é tocado em sua sensibilidade, o discurso também lhe impõe sentidos. Por isso, discurso é “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2005, p. 21).

Nesse sentido, a linguística aplicada procura orientações para um ensino que se fundamente nestes materiais autênticos e isso se reflete nos materiais didáticos, que trazem sempre propostas a partir de textos, em sua maioria, produzidos em situação real. Uma proposta para trabalhar com gêneros textuais e discursivos não deve ser encarada como um simples pretexto para apresentar outro fim; como, em concordância às afirmações acima, diz Bruno (2014, p. 11), o gênero por si próprio é um todo significativo, de formas e conteúdos, a materialização do percurso histórico de grupos sociais.

3 UM PANORAMA DAS TEORIAS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

O que Bakhtin (1999, p. 43) chamava em seu “Marxismo e filosofia da linguagem” (1929), de “gêneros linguísticos” e definia por “respeito ou adaptação às formas de discurso a que cada época produz”, mais tarde em sua “Estética da criação verbal” (1979), seria o mote para um estudo em particular. Em um dos capítulos desta última obra, cujo próprio título é “Os gêneros do

⁷ Ainda que não se possa afirmar a ocorrência de um eco entre os autores, infere-se que eles compartilham da mesma perspectiva para ver o objeto.

⁸ Como foi dito anteriormente, Cassin está didaticamente explicando o que teóricos da linguagem já haviam observado (o que não tira o mérito de suas reflexões, chegando até a novas perspectivas). Clastres (1978) diz sobre o exercício significativo que é o uso da língua em sua natureza, de onde fora produto criativo: “As culturas primitivas (...) mais preocupadas em celebrar a linguagem do que em servir-se dela, souberam manter com ela essa relação interior que é já em si mesma aliança com o sagrado. Não há para o homem primitivo linguagem poética, pois sua linguagem já é em si mesma um poema natural em que repousa o valor das palavras” (CLASTRES, 1978 apud ORLANDI, 2006, p. 94).

discurso” (1979), a definição mais própria para gênero discursivo é “tipos relativamente estáveis de enunciados”, subjazidos pelas “práticas sociais” (2003, p. 262).

A princípio, Bakhtin (2003) traz uma reflexão a respeito da generalidade da linguagem na extensão dos mais diversos campos da atividade humana. Com essa extensão, Bakhtin (2003) lança luzes ao paradoxo linguístico do poder sobre a linguagem: quem cria e quem altera a língua, o indivíduo ou a totalidade social? Ele responde que todo enunciado é fundamentado por modelos que são determinados sempre da criação às mudanças por cada campo de utilização; ou seja, o social precede o individual.

Dada a pretensão de formar uma teoria sobre os gêneros discursivos, logo, inicia-se um processo de decomposição, que pretende organizar e compreender elementos composicionais, entendidos nas suas especificidades pelo contraste entre parcelas do objeto original. Bakhtin (2003) propõe a primeira divisão de gêneros primários e secundários. Os primeiros são os simples, criados, sobretudo, nos diálogos cotidianos; seu caráter imediato provoca muitas variações na forma, um inconsciente desvio dos gêneros discursivos. Os secundários, por sua vez, são os complexos, criados por reelaboração e apropriação dos gêneros primários; pertencem, em sua maior parcela, à modalidade escrita.

Em progressão a este raciocínio, o autor reconhece a situação em que se produz um gênero discursivo como fator constitutivo do mesmo. A relação feita entre forma e “Direcionamento”, “endereçamento” e “destinatário” (BAKHTIN, 2003, p. 305) é o que revela esse aprofundamento do filósofo russo. Um estudo que teria dado início ao que a Análise do Discurso de linha francesa pormenorizaria nas *formações imaginárias*.

Para terminar sua discussão, Bakhtin (2003) chama a atenção aos estudos da linguagem, que devem sempre partir do texto, e ademais, deixa implícita a necessidade de se trabalhar com objetos autênticos, quando diz que um texto é “irreprodutível” (Ibidem, p. 335).

No domínio acadêmico, Bakhtin aparece como peça central na teoria dos gêneros discursivos, por ter sido tanto o precursor em seus estudos para além do campo literário, como também, o que mais profundamente a detalhou. Mas o que fica bastante claro de sua obra é a fecundidade do campo em que se começava a trabalhar, e isto será demonstrado pelos seus sucessores.

A teoria mais próxima do presente trabalho (nos sentidos temporal e espacial) é a que Marcuschi elabora na Linguística de Texto. Bastante preocupado com o ensino-aprendizagem de línguas, Marcuschi (2008) continua didaticamente a decompor o que Bakhtin havia começado. Por exemplo, enquanto que Bakhtin (2003, p. 262-263) desenvolve o conceito de “esferas ou campos da atividade humana” trazendo três exemplos: os “literários”, “do cotidiano” e “publicísticos”, Marcuschi (2008, p. 158) sistematiza doze campos diferentes, aos quais (devido sua vertente teórica), define por “domínios discursivos”.

Desta forma, pensando na complexa constituição dos gêneros, Marcuschi (2008) propõe a organização de três categorias: o suporte, os tipos textuais (ou sequências tipológicas) e o domínio discursivo. O suporte é o espaço em que um gênero se realiza e pode, muitas vezes, alterar a funcionalidade de um gênero, isto é, a essência de sua identidade (MARCUSCHI, 2008, p. 179). O suporte de uma notícia, por exemplo, pode ser uma página online ou a página de um jornal impresso, alcançando diferentes públicos e produzindo sentidos distintos. Portanto, para Marcuschi (2008), a definição de um gênero tem por princípio sua função social e não sua forma (abstração). Os tipos textuais, por sua vez, são organizações estritamente linguísticas, eles são “definidos por suas funções retóricas” (Ibidem, p. 154-155). Faz parte desta categoria uma

pequena porção de subcategorias: a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção. Quanto ao domínio discursivo, categoria focada para a análise neste trabalho:

[...] não lidamos propriamente com textos e sim com formações históricas e sociais que originam os discursos. Eles ainda não se acham bem definidos e oferecem alguma resistência, mas seguramente, sua definição deveria ser na base de critérios etnográficos, antropológicos e sociológicos e históricos (MARCUSHI, 2008, p. 158).

O que chamou a atenção para a escolha deste critério foi a possibilidade de relacioná-lo com as “formações históricas e sociais” trazida por Bakhtin (1999) e que a Análise do Discurso conceituaria nas “formações ideológicas”, conjunto (até mesmo contraditório) de ideologias que todo sujeito carrega no curso da História em que está inserido. Relacionam-se ambos os estudos, por meio da observação que Weber (2001) fizera sobre as “esferas sociais” (ou domínios discursivos), de que cada uma surge do conflito social no interior mesmo de uma dessas esferas. Uma investigação da presença desses domínios discursivos pode dar luz à consciência das ideologias presentes em um campo social; objetivo que se tem com a análise do discurso escolar. Os domínios discursivos que Marcuschi traz são: instrucional (científico, acadêmico e educacional), jornalístico, religioso, da saúde, comercial, industrial, jurídico, publicitário, do lazer, interpessoal, militar e ficcional.

4 GÊNEROS DISCURSIVOS NO PNLD 2015

Será observada neste item, a presença do tema gêneros discursivos: i. no Guia do PNLD de língua espanhola, documento oficial que expõe o processo de avaliação dos livros didáticos da disciplina; ii. nas duas obras aprovadas pelo Programa para o período de 2015 a 2017.

A princípio, o Guia do PNLD (BRASIL, 2014, p. 10-11) coloca os critérios de eliminação das obras de espanhol que foram inscritas para participar do Programa. Neste espaço, dá-se uma forte relevância ao trabalho com gêneros discursivos, mas em um discurso pouco explicativo e que aborda mais aspectos quantitativos que qualitativos: “Contempla *variedade* de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional” (BRASIL, 2014c, p. 12. grifo nosso). E mais adiante: “apresenta atividades complementares para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de *diversidade* de gêneros de discurso, suportes, contextos de circulação” (BRASIL, 2014c, p. 14. grifo nosso).

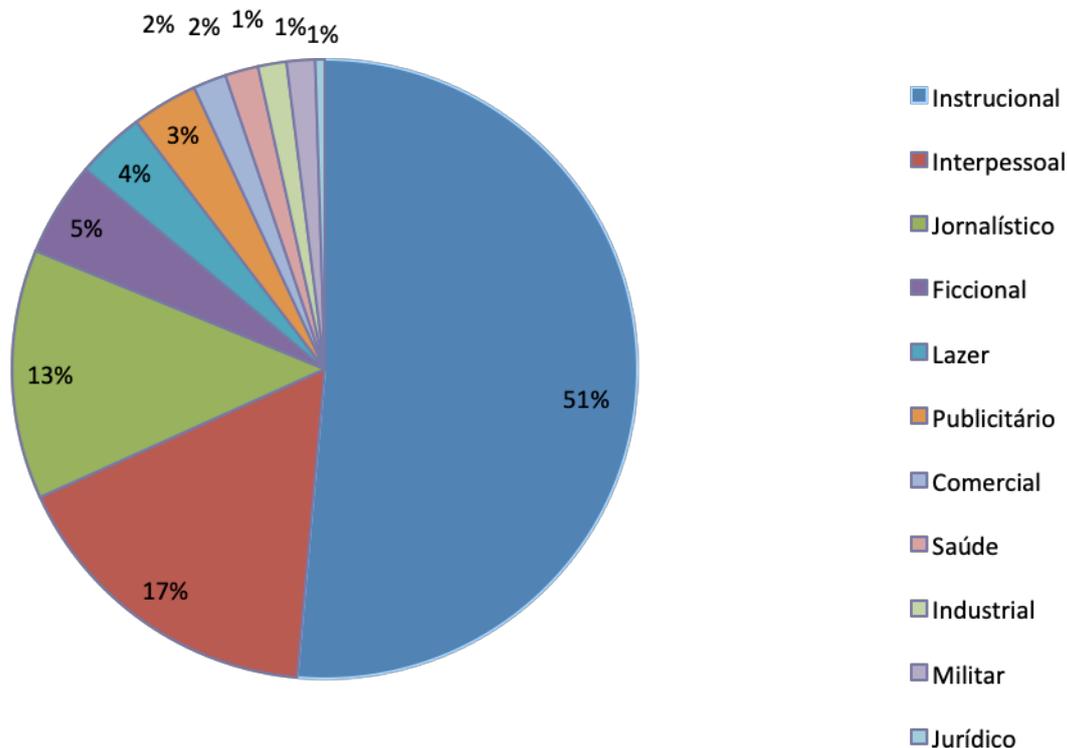
Os termos *variedade* e *diversidade*, grifados nos excertos, poderiam ser um reflexo de uma preocupação em abordar pluralidades e multiplicidades da cultura de um povo, mas por outro lado, podem estar representando uma vinculação a um sistema produtivista que visa à quantidade. Uma forma de responder a esta questão é observando nas obras aprovadas por este edital. Os dois livros que serão analisados são: *Enlaces* e *Cercanía Joven*. Dedicam-se as próximas seções deste item, a uma descrição dos seus volumes.

4.1 Enlaces

A coleção *Enlaces* é composta por três volumes com oito unidades em cada um. A cada duas unidades, há uma autoavaliação e revisão dos temas com questões em uma ou duas páginas. No final de cada volume, uma seção com exercícios para aprofundamento dos conteúdos, exercícios de vestibulares, propostas de práticas orais, glossário espanhol-português e tabela de verbos.

No tocante aos domínios discursivos, o gráfico abaixo (figura 1), fixa os domínios dos gêneros presentes nos três volumes da obra. Por ora, ainda não se distinguem exercícios de compreensão dos de produção. O critério que embasou nossa coleta foi o potencial de cada gênero em produzir discursividades⁹.

Figura 1: Gráfico da presença dos domínios discursivos¹⁰



Fonte: autor

No primeiro capítulo do volume 1 do LD *Enlaces*, aparece o aproveitamento que o livro faz de conversas em ambiente escolar para que se apresentem aos alunos maneiras de se posicionarem diante do gênero *Aula de língua estrangeira*. Da forte presença dos gêneros no domínio instrucional, pode-se relatar que há em grande medida, uma organização das ideias trabalhadas. São muitas as tabelas que auxiliam o aluno a separar temas diferentes, a relacionar discursos com seus efeitos de sentido, entre outras organizações preocupadas com a prática de ensino. Um exemplo é uma tarefa na qual o aluno deve marcar distinções entre dois artistas e deve fazê-lo assinalando em uma tabela, a quem se atribui cada característica.

Um questionamento bastante complexo, o qual não se tem a pretensão de resolver aqui, senão apenas lançá-lo, é sobre os gêneros produzidos pelos avanços tecnológicos. O livro *Enlaces*, publicado em 2010 (ano de sua 1ª edição), traz conversas no programa *Messenger* (de maneira adequada, com a apresentação do contexto — condições de produção — e a transposição da tela — representação do suporte). No entanto, nesta mesma época, este gênero começaria a passar pelo processo de substituição do seu suporte com a nova tecnologia do *Facebook*; levando em consequência a alteração também dos gêneros. Visto que estes produtos

⁹ Decidiu-se por desconsiderar os gêneros de apresentação e informações técnicas dos livros, pois estes além de possivelmente não serem abordados nas aulas, refletem a necessidade de suas presenças no cumprimento do gênero que é o Livro didático.

¹⁰ Na classificação de compreensão, desconsideraram-se alguns poucos gêneros discursivos apresentados na língua portuguesa, por acreditar-se que estes são menos proveitosos para a inscrição na língua estrangeira.

do avanço tecnológico são bastante instáveis — seja, como no exemplo dado, pela mudança de suporte, seja pelas novas práticas sociais, como isso deveria ser trabalhado?

Para tratar de um livro didático, primeiramente, dever-se-ia procurar saber se os gêneros propostos já fazem parte ou não dos saberes do público-alvo. No caso das tecnologias, acredita-se que sim, porque, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) 2005, os jovens entre 15 e 17 anos são os que mais acessam a internet e para aquele momento, já havia 35% desses que tinham um aparelho celular (BRASIL, 2005). Talvez fosse um dever, apenas, a preocupação com o uso crítico destes suportes e as possibilidades de usarem ali, espaços que ainda não estão ocupando.

Foi interessante perceber como o processamento de uma prática passa por: gêneros, domínios e modalidades diferentes, fato que caracteriza uma transposição de gêneros. Isso ocorre, por exemplo, em uma atividade da página 24 do volume 1, na qual os alunos devem criar uma conversa entre um secretário de uma agência de turismo e um cliente — modalidade oral, domínio comercial — e, na sequência, preencher um formulário pessoal com os dados do cliente, modalidade escrita, domínio interpessoal.

A partir desta análise, observou-se um ponto negativo que consiste na frequente ocorrência de gêneros no domínio interpessoal que, em sua maioria, são apresentações pessoais. Tal reiteração pode fazer com que os alunos criem uma relação dessa prática social com o uso da língua espanhola, o que certamente, produzirá falhas na inscrição destes em comunidades hispânicas. Por outro ângulo, apoiados no conceito de *memória* da Análise do discurso de linha francesa, quando se olha para a história do ensino de línguas estrangeiras vê-se que a abordagem comunicativa fazia um grande esforço para colocar os aprendizes em situação de comunicação, sendo as apresentações pessoais sempre o ponto inicial e, conseqüentemente, o mais presente nos livros didáticos deste período. Como se sabe, toda produção na linguagem é feita a partir dos produtos que já existem; é o que se nota na teoria dos gêneros discursivos: o gênero é uma espécie de paradigma historicamente construído, que segue estável, tanto na forma como no conteúdo, por períodos mais ou menos extensos (BAKHTIN, 2003). O que pode estar acontecendo nas produções destes autores é, portanto, a manifestação de uma memória de discursividades no domínio interpessoal herdada da teoria comunicativa.

Como foi dito ao apresentar esta obra, ao final de cada volume desta coleção, são trazidos alguns exercícios de vestibulares. No entanto, o que chama atenção é a assiduidade de textos do domínio jornalístico nestas sessões. Mais que uma coincidência, esta ocorrência revela uma tendenciosa valorização de prestígio deste domínio com relação aos outros no que trata da competência dos conhecimentos, ou de outra perspectiva, do controle da verdade. Todavia, somente a análise de provas de vestibular em maior escala poderia confirmar este indicio. Em cima de uma análise mais detalhada, seria possível, por exemplo, questionar suas implicaturas sociais verificando hipóteses como: ao sobrepor o domínio jornalístico nos vestibulares está-se propondo uma correlação entre o discurso midiático e o conhecimento; o acesso às universidades tem relação diretamente proporcional com acesso aos textos circulados pela imprensa internacional; há investimento privado de alguma imprensa para órgãos que produzem vestibulares. No entanto, estas são meras provocações para alguém que queira realizar tal investigação. Para o momento, pode-se apenas afirmar que há formações ideológicas por detrás dessa materialidade discursiva com valorização do domínio jornalístico e tendenciosa associação deste com as avaliações; e ao trazer isso para o livro didático, a coleção corrobora com tal problemática.

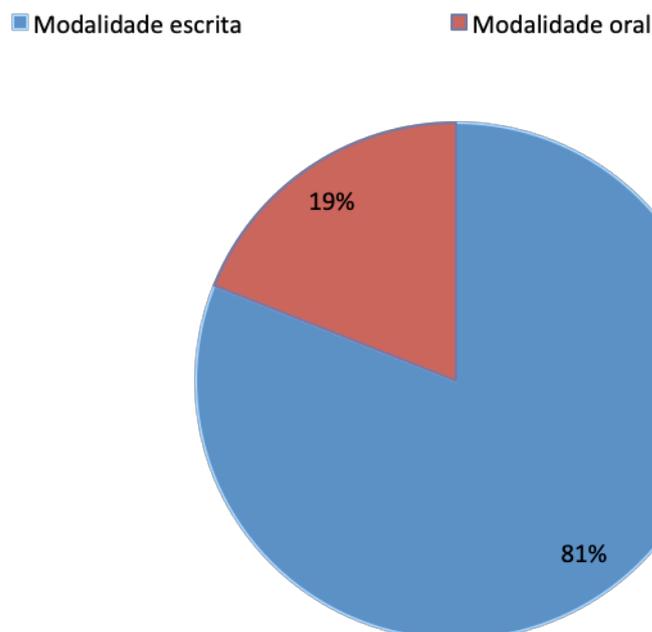
No volume 2 desta coleção, apareceu algo interessante quanto ao que na teoria se nomeia como 'desgenerização' (FANJUL, 2012, p. 58). Para fins didáticos, observa-se que na página 12, foram utilizadas apresentações pessoais de profissionais com o objetivo de instruir os alunos sobre cada profissão. Com isto, o relato que normalmente seria classificado no domínio interpessoal, aqui, cumpre a função de orientação e, portanto, passa a ser classificado no domínio instrucional.

Uma questão que se mostrou importante foi a possibilidade de relações entre gêneros que ocorre no interior de uma categoria, como pode ser observado na página 167 do volume 2 desta coleção, na qual uma definição terminológica de um dicionário é contrastada com a de um especialista em entrevista de campo. Dois gêneros discursivos do domínio instrucional, que deveriam significar verdades absolutas (segundo um pensamento positivista, ao qual este trabalho está em discordância), neste contexto, se apresentam em contraste. Um fator de potencial para a construção do conhecimento destes sujeitos-alunos e que poderia ser mais abordado.

O *Enlaces* (OSMAN et al., 2013, p. 169) apresenta um acontecimento discursivo de muito interesse para as teorias dos gêneros que, no entanto, deixa de ser aproveitado. Trata-se de uma discursividade escrita no suporte de uma receita culinária, porém, com materialidade linguística figurativa, funcionalidade própria do estilo literário. O suporte nesse caso é mais um jogo artístico de chamariz para a recepção. Faltou ao livro um trabalho sobre isto, uma vez que ele somente usa esse texto para um exercício de fixação das conjugações do modo imperativo.

Distanciando um pouco da análise puramente conteudista, volta-se a observar, mais uma vez, dados de princípio numérico. Os gráficos que serão apresentados abaixo (figura 2 e figura 3) foram elaborados com a finalidade de visualizar a particularidade do contraste entre atividades na modalidade escrita e na modalidade oral em gêneros discursivos e contraste entre atividades de produção e compreensão que a coleção apresenta.

Figura 2: Gráfico de atividades na modalidade escrita *versus* atividades na modalidade oral



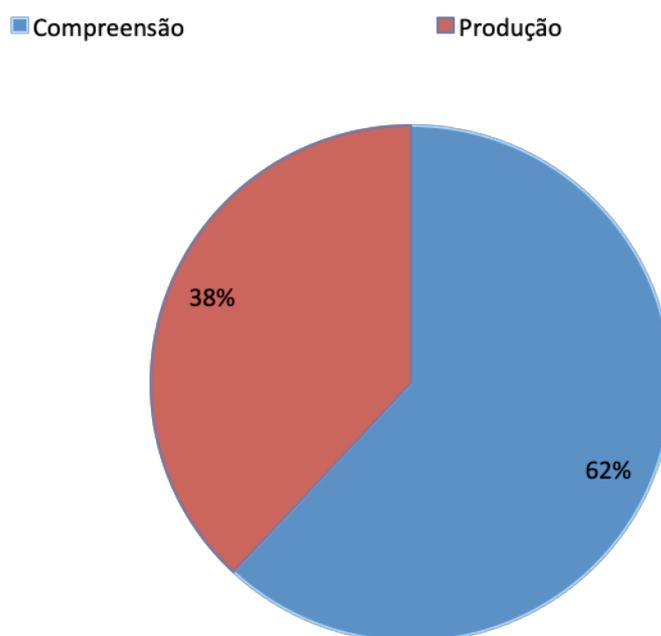
Fonte: autor

Antes de analisar os gráficos, destaca-se que para esta análise foi tomado como objeto de observação o volume 3 desta coleção, porque este surge com uma proposta maior de produções orais com relação aos dois outros volumes. Porém, quase todas as propostas acontecem no

domínio instrucional e, além disso, sem apresentação das características dos gêneros. Utiliza-se uma ou duas linhas para solicitar a produção oral, ficando também materializada a despreocupação com essa modalidade. Não se pode esperar um bom desenvolvimento da produção oral quando simplesmente se enuncia “discuta com seu colega”, ou então, “pergunte ao seu amigo sobre o que ele achou da atividade”.

Nos gráficos das figuras 2 e 3, nota-se esse grande apagamento das atividades na modalidade oral, bem como das atividades de produção, respectivamente. A hipótese para estes fatos recai novamente na instrumentalização da Escola para o sucesso nos exames vestibulares. Isso porque, além da redação “em português”, na maioria dos vestibulares, não há outro evento em que se peça uma produção escrita para os sujeitos. Quanto aos gêneros orais, a presença destes ainda parece utópica ao sistema de vestibulares atual.

Figura 3: Gráfico de atividades de produção *versus* de compreensão



Fonte: autor

4.2 *Cercanía joven*

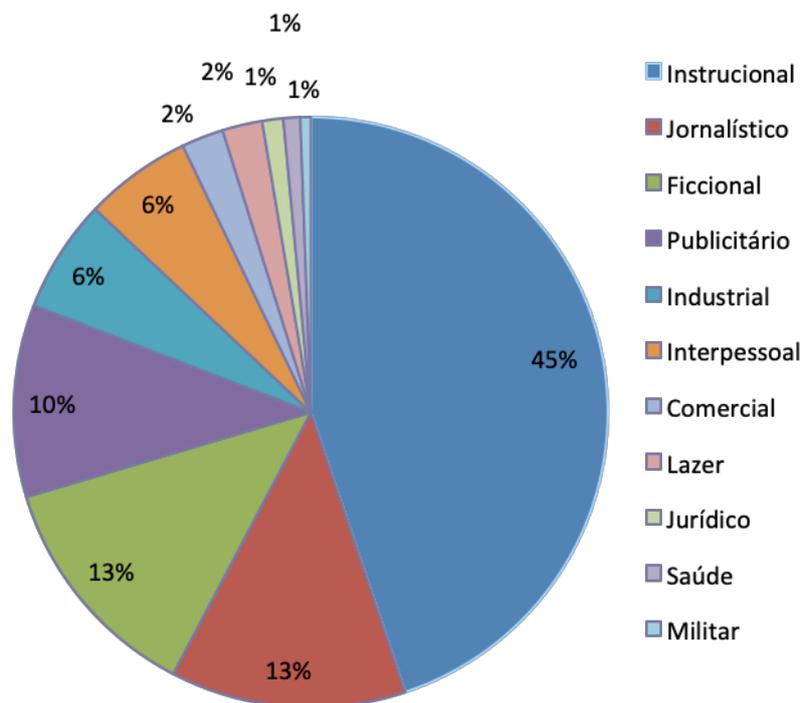
Na segunda coleção que se analisou neste trabalho, *Cercanía Joven*, uma primeira diferença em relação à coleção *Enlaces* refere-se à organização estrutural. Composta por três unidades em cada volume, e dois capítulos em cada unidade, ao final de cada volume, são apresentados temas gramaticais, cifras de músicas para violão, um glossário e referências *webs* para aprofundamento nos conteúdos.

Seguindo o modelo usado no subitem anterior, apresentam-se agora as classificações gráficas das: recorrências em domínios discursivos (figura 4); atividades de compreensão e produção (figura 5); atividades na modalidade oral e escrita (figura 6) presentes na coleção *Cercanía Joven*. Para não se prolongar no texto, pede-se para que os leitores façam extensão das conclusões relacionadas às sobreposições de um dado ao outro como foi feita também no subitem anterior.

Em sua proposta, a coleção parece levar em conta o conceito de *interdiscurso*. Com o princípio de que um texto é sempre subsequente a outros já produzidos, e pressupõe a antecedência

de outros textos, a coleção se orienta para uma habilitação dos sujeitos às compreensões e produções de gêneros. Como modelo, vê-se já no capítulo 1, gêneros instrucionais como verbete, biografia e tabela anteciparem um gênero artístico. O conhecimento adquirido nos gêneros iniciais exerce correlação ao conhecimento do gênero em que termina a atividade; os primeiros auxiliam na interpretação do último. A sequência proposta organiza um caminho proveitoso quando salienta a importância de um gênero artístico dentro de um trabalho com linguagem.

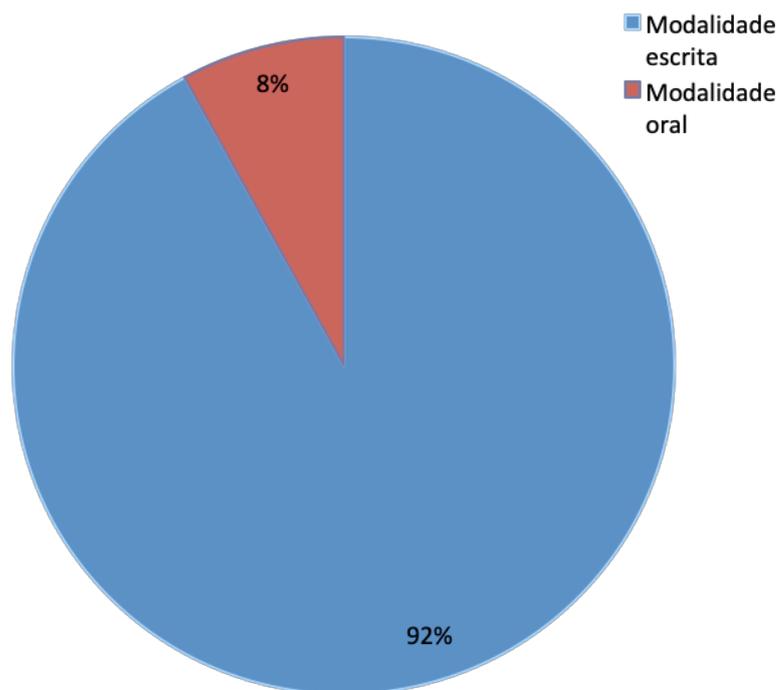
Figura 4: Gráfico da presença dos domínios discursivos



Fonte: autor

Outro dado observado nesta coleção é a valorização do gênero rascunho. Por ser uma discursividade produzida e destinada ao mesmo sujeito, há na formação imaginária do interlocutor, o que pode produzir um descomprometimento na produção deste gênero. No entanto, dentro do discurso, este é um gênero que certamente antecede outro, e sua reflexão interfere na reflexão deste outro. Observa-se, na página 22 do volume 1, o pedido da produção de um rascunho, no qual o sujeito deve preparar-se para escrever um endereço em um postal. Há relevância nesta produção quando se pensa que um endereço é sempre uma informação bastante precisa e um dígito errado em um objeto emitido, muitas vezes, causa total confusão no processamento deste.

Conforme Bakhtin (1999), a ideia de que uma ideologia é sempre a base de um discurso, em muitos gêneros, ocorrem situações nas quais a força da função ideológica desloca o seu domínio, e isto parece ser percebido quando se atenta para as condições de produção do evento social. Nesta coleção, tem-se um exemplo na página 47 do volume 1, quando informações sobre o trabalho de diferentes profissionais poderiam ser classificadas, objetivamente, como definições do domínio instrucional, mas, como foi visto, a função pensada a partir da situação escolar remete mais propriamente ao domínio industrial: são instruções sim, mas para a formação de um sujeito profissional. Algo bastante parecido com o que ocorreu na análise do relato que servia de instrução na coleção *Enlaces*.

Figura 5: Gráfico de atividades na modalidade escrita versus atividades na modalidade oral

Fonte: autor

Um trabalho que chama atenção nesta coleção ocorre nas atividades em que o ambiente da produção em gênero discursivo está relacionado ao ambiente de vida dos sujeitos-alunos. Trata-se da ação social a partir de produções em gêneros discursivos. De toda a simulação que existe no processo da transposição didática (MELO et al., 2004, p. 59), com a principal finalidade de ensino, o livro mostra que é possível também que os jovens já ajam sócio-politicamente nos seus entornos comunitários. Em uma das tarefas, por exemplo, os alunos divulgam, com folhetos produzidos por eles, possibilidades de turismo em sua cidade.

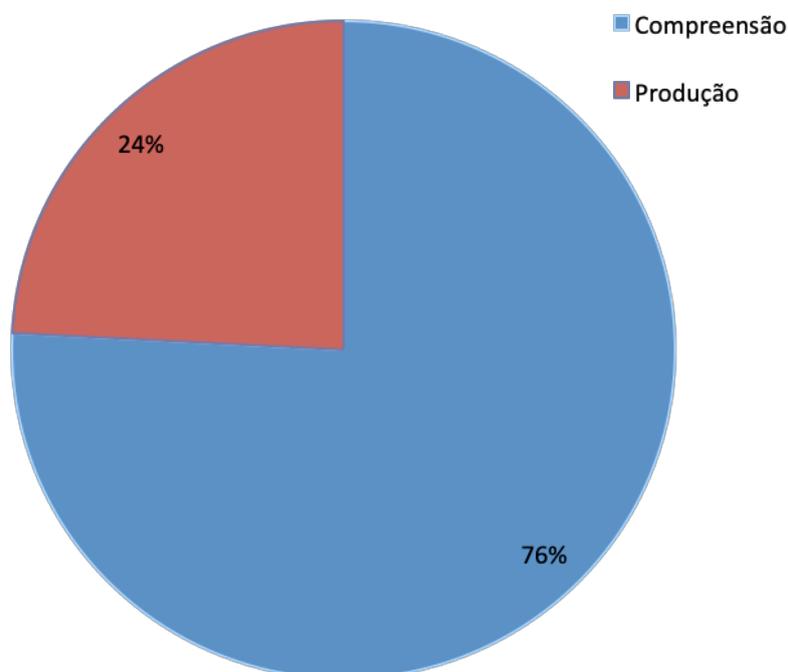
Na página 83 do volume 1 desta coleção, notou-se um problema com a explicitação de um estereótipo que os autores do livro têm sobre os alunos brasileiros. A cultura do futebol faz parte do gosto de muitas pessoas neste país — inferência esta possível de ser feita por meio da valorização que a mídia dá ao esporte — e ela acaba por ser um ponto de estereotipização do brasileiro. Com isso, nas formações imaginárias que se destinam a interlocutores brasileiros, muitas vezes, tem-se a ideia de que são eles amantes do futebol. O que é uma rotulação que precisaria ser desnaturalizada. Outro estereótipo apresentado é com relação a um modelo de família, colocado com o exemplo de uma árvore genealógica na página 141 do volume 1 desta coleção.

Quanto ao trabalho com a oralidade, o livro traz, raras vezes, algumas produções em gêneros discursivos nesta modalidade, porém, sistematizadas. No entanto, as produções estão muito mais próximas ao que já fazem esses sujeitos, como um convite a um amigo para irem a um evento, não visando, portanto, ao deslocamento para novos lugares e novas posições sociais.

Como bem observou Marcuschi, da distinção entre gênero e suporte (2008, p. 180), uma revista se classifica nos parâmetros deste último, por ser um espaço em que se encontram diversos gêneros discursivos. O volume 2 da presente coleção apresenta nas páginas 62 e 63, a proposta da produção de uma revista, com capa, índice, apresentação, e sinopses de obras artísticas, mas a chama de catálogo. Ainda que o próprio Marcuschi (2008) tenha dito que há

divergências entre autores quanto às definições de suportes, parece mesmo o livro *Cercanía Joven* neste ponto traz um equívoco, quando chama esta tarefa de produção de um catálogo, porque diferente do que propõe o livro didático, um catálogo se classifica como um gênero discursivo, sendo uma lista ou relação de uma ou mais espécies quaisquer de coisas com a finalidade de consulta.

Figura 6: Gráfico de atividades de produção versus de compreensão



Fonte: autor

O domínio publicitário todo o tempo serve de mote para muitas polêmicas por estar relacionado a qualquer campo social, e com peso expressivo no âmbito educacional. De fato, acredita-se que a presença de publicidades nos livros didáticos suscitaria repercussões prejudiciais para o fortalecimento de uma indústria do consumo. Relembrando o que já foi dito da não-relação entre qualidade e quantidade, o fato desse livro apresentar uma quantidade expressiva de gêneros discursivos do domínio publicitário não revela uma exaltação do consumo, porque a publicidade não é apenas comercial, é também de conscientização e manifestação social. Todos os volumes das duas coleções didáticas apresentaram uma maior presença de gêneros discursivos neste contexto positivo.

Dos gêneros discursivos do domínio ficcional, chamam atenção os trabalhos com a produção oral. Gêneros como lenda e poema são abordados de forma oral, tal como surgiram. Em um projeto de produção em gêneros discursivos, por exemplo, é pedida a realização de um sarau na escola, no qual os alunos recitarão poemas de suas próprias autorias. Um evento como o sarau acrescenta valores à oralidade e, conseqüentemente, dá nova dimensão a esta modalidade de uso da língua.

Todos os volumes dessa coleção didática apresentam uma mais forte manifestação de gêneros no domínio instrucional com relação ao que se esperaria de um livro didático, e isso teria acontecido devido aos momentos forçosos de sistematizações metalinguísticas, sobretudo com tabelas. Por um lado, de fato, os autores devem ter percebido o equívoco e decidido por colocarem uma boa parte destas “instruções” em uma divisão no fim de cada volume a que chamaram *chuleta lingüística* (o que mais se aproxima da tradução em português seria *cola lingüística*).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respeito dos livros didáticos e da ideologia que os alicerça, acredita-se que será possível formalizar um conceito de “fragmentação didático-ideológica”, calcado na formação imaginária (dos autores de LD), enquanto pedagogia humanista, observação esta feita pelo filósofo da educação, Gert Biesta (2013). Com esta fragmentação há, pois, condições mínimas de interpretação (ORLANDI, 2006, p. 26), o que sinteticamente significa mostrar a necessidade de um discurso nascer de outros discursos e dar possibilidade para o nascimento de novos discursos. Neste cenário, Orlandi critica o enfraquecimento da polissemia provocado pela prevalência do discurso autoritário na Escola (Ibid., p. 85, p. 154), isto é, a presença de assimetria vertical entre os interlocutores, no sentido social propriamente dito.

Ao chegar no fim deste trabalho, ressaltam-se alguns pontos de maior relevância para os propósitos aos quais se havia colocado. De início, viu que, se por um lado as teorias dos gêneros discursivos foram e são tratadas pelos grandes nomes das ciências humanas, por outro, órgãos governamentais, autores e editoras dos livros didáticos de língua espanhola preferem tratar os gêneros discursivos à luz do senso-comum, apagando qualquer processo de reflexão que o tema deveria suscitar. O objetivo deste artigo foi divulgar essa discrepância do contraste da teoria à prática pedagógica acreditando que futuros trabalhos possam ser feitos dando-se devidas dimensões aos problemas.

Dos pontos negativos observados no Guia do PNLD 2015 e nas coleções aprovadas por ele, citam-se aqueles mais abordados neste trabalho:

- a) Fortes apagamentos tanto de produções em gêneros discursivos como de atividades que desenvolvam a modalidade oral podem estar vinculados ao valor que a Educação tem dado aos exames vestibulares, o que revela um total descomprometimento com a formação crítica dos sujeitos-alunos. Denunciou-se ainda com respeito aos vestibulares uma tendenciosa associação para com o domínio jornalístico.
- b) Ademais, os LD analisados apresentaram memórias discursivas de produções que marcaram a história do livro didático de línguas estrangeiras. O exemplo para demonstração foi da memória de um ensino comunicativo, marcado pelo domínio interpessoal que se apresentara em alta nos anos 90 e continua a aparecer 20 anos mais tarde.

Espera-se que este trabalho tenha cumprido um diálogo com os trabalhos presentes em suas Referências Bibliográficas, e que possa, pela leitura daqueles que se interessarem, indicar um novo olhar para a formação de sujeitos brasileiros por meio da língua espanhola — desde a realização de um breve comentário que um professor possa fazer aos seus alunos até uma nova investigação que um aluno de Licenciatura em Letras seja motivado a desenvolver.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1999.

BAKHTIN, M. (1979). **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes. p. 261-306. 2003.

BERTOLDO, E. S. O Contato-confronto com uma Língua Estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade &**

discurso: (des)construindo subjetividades. Campinas: Argos. p. 82-118. 2003.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica. 2013.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra

- de Domicílios. **Suplemento PNAD 2005**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/graficos_dinamicos/internet_e_celular-_pnad_2005/index.htm>. Acesso em: 08 out. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 239 p.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Ministério da Educação**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2017.
- BRUNO, Fátima Cabral (Coord.) et al.. **De un género a otro: la didáctica de la transformación**. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2014. 184 p.
- CASSIN, B. **Más de una lengua**. Tradução de Vera Waksman. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014. 62 p.
- CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. 2002. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- COIMBRA, L. et al. **Cercanía Joven: espanhol**. São Paulo: Edições SM. 2013. v. 1, 2 e 3.
- FANJUL, A. P. Os gêneros “desgenerizados”. Discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso. São Paulo. 2012. v.7, n. 1. p. 46-67.
- GHIRALDELO, C. M. As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Argos. p. 57-82. 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. pp. 296.
- MELO, G. N. de et al. Por uma didática dos sentidos. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX**, São Paulo: Artmed, p. 59-64, 2004.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2006.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.
- OSMAN, S. et al. **Enlaces: español para jóvenes brasileños**. São Paulo: Macmillan do Brasil. 2013. v. 1, 2 e 3.
- PAIVA, V. L. M. O. **Modelo fractal de aquisição de línguas**. In: BRUNO, F.C. (Org.) Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.
- SARTRE, J. **A imaginação**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 7. ed. São Paulo: Difel, 1985. 121 p.
- SERRANI-INFANTE, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. In: **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo: Educ, 1997. vol. 13 nº 1, p. 63-81.
- UYENO, E. Y. Determinações Identitárias do Bilinguismo: a eterna promessa da língua materna. In: CORACINI, M. J. **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Argos. p. 37-56. 2003.
- WEBER. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez/Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.