



Imprisoned Butterfly by Bahia Shebab · wikiart.org



Linguística e Discurso · v.12 n.19 (2016)

Linguística e Discurso v.12 n.19 (2016)

SUMÁRIO

A orientação sociológica para a análise da língua: Posições metodológicas escritos de Bakhtin

Rodrigo Acosta Pereira

Em torno da linguagem: um olhar dialógico

Amanda Maria de Oliveira

O ensino dos pretéritos indefinido e perfecto compuesto nas aulas de ELE

Caroline Alves Soler • Isabel Gretel María Eres Fernández

O leitor de Jauss recebe Falstaff de Shakespeare e Rodrigo Cambará de Veríssimo

Dóris Helena Soares da Silva Giacomolli

Advantages and disadvantages of using Skype for educational purposes

Anastasia Melnyk

Dificuldades de leitura e escrita na voz de mães e professoras de alunos em reforço escolar

Márcia Regina dos Reis • Rita de Cassia Fernandes

Interação e escrita em fóruns online: Entre novos e velhos letramentos

Fabiana Poças Biondo • Patrícia Graciela da Rocha

Contribuições da teoria bakhtiniana para as práticas de ensino e de aprendizagem

Salete Valer

Regularidades discursivas no processo de aquisição da escrita da língua portuguesa por surdos

Elaine de Moraes Santos • Ayla Lizandra Campos de Vasconcellos

A ORIENTAÇÃO SOCIOLÓGICA PARA A ANÁLISE DA LÍNGUA: POSIÇÕES METODOLÓGICAS NOS ESCRITOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Rodrigo Acosta Pereira¹

RESUMO: Na pesquisa em tela, objetivamos apresentar uma discussão de ordem teórico-epistemológica e metodológica acerca da orientação sociológica para a análise da linguagem à luz das posições de Bakhtin e Volochínov, intelectuais que, dentre outros, instituem o Círculo de Bakhtin. Para tanto, revisitamos alguns dos escritos de ambos estudiosos, buscando não apenas explicitar aspectos conceituais em torno da interação verbal como realidade da língua, mas, sobretudo, delinear as considerações metodológicas para a análise da linguagem em situações de interlocução específicas. Acreditamos na relevância do estudo, não apenas em função do diálogo que se instaura com pesquisas de âmbito enunciativo-discursivo nos campos da Linguística e da Linguística Aplicada, como, em divergência a algumas posições, ratifica a proposta de um caminho metodológico para a análise da língua nos escritos do Círculo.

PALAVRAS-CHAVE: Bakhtin; Volochínov; Análise da língua; Metodologia.

ABSTRACT: In this essay, we present a theoretical-epistemological and methodological discussion about the sociological orientation for the analysis of language in light of the positions of Bakhtin and Volochínov, intellectuals who, among others, institute the Bakhtin Circle. In order to do so, we revisited some of the writings of both scholars, seeking not only to explain conceptual aspects about verbal interaction as a reality of language, but, above all, to delineate methodological considerations for the analysis of language in specific situations of interlocution. We believe in the relevance of the study, not only in light of the dialogue that is established with enunciative-discursive research in the fields of Linguistics and Applied Linguistics, as, in divergence to some positions, ratifies the proposal of a methodological path for the analysis of Language in the writings of the Circle.

KEYWORDS: Bakhtin; Volochínov; Language analysis; Methodology.

Introdução

Diversas pesquisas em Linguística e em Linguística Aplicada têm procurado investigar a linguagem à luz dos escritos do Círculo de Bakhtin. Embora sob ângulos diferentes, tais pesquisas se encontram no reconhecimento da *interação verbal* como *locus* de constituição da linguagem e do sujeito. A partir dessa consideração, objetivamos apresentar uma discussão em torno da orientação sociológica para a análise da língua proposta pelo Círculo.

Dessa forma, para alcançar o objetivo proposto, nosso percurso de discussão segue

¹ Doutor em Linguística. Professor na UFSC.

as seguintes etapas: (i) seção de introdução; (ii) seção que busca reenunciar as discussões dos autores sobre orientações filosófico-linguísticas em torno da linguagem; (iii) seção sobre a compreensão da interação verbal como realidade concreta da língua; e, ao final, (iv) uma seção sobre a análise enunciativa das formas linguísticas. Reiteramos que a presente discussão visa a delinear a orientação sociológica para a análise da língua proposta pelo Círculo, ratificando as ideias de que a língua deve ser compreendida nas relações intersubjetivas que institui (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929]) e que uma proposta metodológica de orientação sociológica deve observar o fenômeno da linguagem na concretude do seu meio social (BAKHTIN, 1998 [1975]; 2003[1979]; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929]).

2 As orientações do pensamento filosófico-linguístico: o conceito de língua(gem)

Bakhtin; Volochínov (2006[1929]) explicam que na Filosofia da Linguagem e nas divisões conceituais da Linguística Geral², podemos nos deparar com a presença de duas orientações fundacionais acerca da linguagem: (i) uma orientação na qual o psiquismo é a fonte da língua e (ii) uma orientação na qual o centro organizador de todos os fatos da língua situa-se no sistema linguístico. A primeira orientação, os autores denominaram de *subjetivismo idealista*; a segunda, por sua vez, intitularam de *objetivismo abstrato*.

Em relação à primeira orientação, Bakhtin; Volochínov (2006[1929], p. 74-75) pontuam que “[o subjetivismo idealista] interessa-se pelo ato de fala, de criação individual, como fundamento da língua [...]. O psiquismo individual constitui a fonte da língua.” E ainda reiteram que:

- (1) A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
- (2) As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
- (3) A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
- (4) A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas a sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 74-75, grifo dos autores).

² Os autores estão pensando sobre a Linguística de sua época, início do século XX.

Em síntese, para os autores, a concepção de língua à luz do ideário subjetivista idealista situa-se em torno da criação linguística individual do sujeito, ou seja, o foco está na individualização estilística da língua e na primazia do estilístico sobre o gramatical, ideias advogadas por Humboldt, Croce e Vossler, por exemplo.

Quanto à segunda orientação, Bakhtin; Volochínov (2006[1929], p. 79) pontuam que, em relação ao objetivismo abstrato, “[...] o centro organizador de todos os fatos da língua [...] situa-se, ao contrário, no sistema linguístico.” Enquanto que para a primeira orientação, a língua gira em torno de atos individuais de fala, para a segunda orientação, o sistema linguístico é o gerenciador de todos os fatos da língua. Dentre outras questões, os autores postulam, em oposição ao subjetivismo idealista, as seguintes considerações:

- (1) A língua é um sistema estável, imutável, de fórmulas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
- (2) As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
- (3) As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos [...].
- (4) Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas [...]. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 85).

Como podemos observar, à luz da segunda orientação, a língua é concebida como um sistema convencional, arbitrário e imanente, essencialmente caracterizado pelo ideário racionalista. Dada a língua como uma unidade com lógica interna, independente das significações ideológicas que a ela se liga, para os autores, “[...] a escola de Genebra, com Ferdinand de Saussure, mostra-se como a mais brilhante expressão do objetivismo abstrato [...]” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 86-87).

Postuladas as considerações acerca das duas orientações filosófico-linguísticas, Bakhtin; Volochínov apresentam suas considerações em torno da realidade da língua – não exteriorizada como representação de um pensamento individual, nem como um sistema convencional regido por normatizações internas, caracterizações acerca do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, respectivamente, mas, esclarecem que “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação [...]” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 116). Em reação-resposta às tendências filosóficas do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, Bakhtin; Volochínov⁴ afirmam que:

- (1) A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma

- abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua.
- (2) A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.
 - (3) As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente *leis sociológicas*.
 - (4) A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e dos valores ideológicos que a ela se ligam* [...].
 - (5) A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto*. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 131-132, grifo dos autores).

A partir das considerações teórico-metodológicas acima, podemos compreender que, para Bakhtin; Volochínov, o estudo da língua ancora-se, sobretudo, na situação de interação. O uso da língua se realiza na forma de enunciados concretos e as dimensões e as formas desses enunciados são determinadas pela situação de interação. Em outras palavras, “[...] a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações).” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 129). Dessa forma, a realidade concreta da língua engendra-se na interação verbal. Bakhtin; Volochínov (2011[1926], p. 164, grifo dos autores) assim sintetizam:

A palavra é um evento social, não está centrada em si mesma como certa magnitude linguística abstrata, nem pode ser psicologicamente deduzida da consciência do falante subjetiva e ilhada. É por isso que o enfoque linguístico-formal e o psicológico disparam assim mesmo fora do neutro: a essência concreta e sociológica da palavra, a única que é capaz de convertê-la em verdade ou em mentira, em vil ou em nobre, em necessária ou em inútil, vista segundo estas duas perspectivas incompreensível e inacessível. Naturalmente a *alma social* da palavra também se desenvolve artisticamente como significante: bela ou disforme. Ainda que ao submeter-se ao enfoque principal mais concreto, que é o sociológico, os dois pontos de vista abstratos – o linguístico-formal e o psicológico – conservam sua importância. Sua colaboração é inclusive necessária, porém em si mesmos, tomados isoladamente, estão mortos.

Essa posição dos autores nos conduz a olhar a língua sob *matizes sociológicos* – a rota que seguiremos na próxima seção.

2 A interação verbal como realidade concreta da língua: o caminho metodológico

Bakhtin; Volochínov (2006[1929]) pontuam repetidamente que a comunicação verbal não pode ser compreendida desvinculada da interação. Para os autores, “a comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção.” (p. 128). É sob a matriz dessa afirmativa que os autores postulam as *diretrizes metodológicas para o estudo da língua*:

- (1) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
- (2) As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, isto é, as categorias de ato de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
- (3) A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 128-129).

Como podemos visualizar, as etapas acima orientam o pesquisador para a análise da língua sob a ordem do social para o linguístico, isto é, o analista inicia das formas e dos tipos de interação para o exame das formas da língua, ratificando o pressuposto de que a comunicação verbal só pode ser explicada a partir do vínculo com a situação concreta de interação. Além disso, as diretrizes metodológicas delineadas acima nos conduzem a olhar para outros conceitos que ascendem nos escritos dos autores: *enunciado* e *gênero do discurso*. Dado que é comum ao estudo da língua sob o viés sociológico do Círculo a recorrência aos diversos conceitos outros que ascendem nesse quadro teórico, neste momento, haja vista nosso objetivo, circunscrevemos nossa discussão em torno dos dois previamente mencionados. Assim, podemos compreender que, *na perspectiva sociológica, a unidade de análise é o enunciado*, e não língua como representação psíquica ou como sistema convencional e arbitrário, na forma de palavras ou orações isoladas, por exemplo (Cf. seção 02).

A partir disso, posto que a *1ª etapa metodológica* é o estudo das formas das interações verbais em ligação com as condições concretas em que se realizam, a análise da esfera de atividade humana e do cronotopo passam a ser rotas iniciais de investigação por parte do pesquisador. Conforme pontuam Acosta-Pereira (2008; 2012) e Rodrigues (2001; 2005), analisar o enunciado sob a ordem dos estudos do Círculo implica se posicionar primeiramente sob o horizonte social deste enunciado, aspirando à compreensão da esfera onde se produz, circula e se recebe (se interpreta) esse enunciado e de seu cronotopo, que não apenas diz respeito à situação social ampla (as conjecturas sociais, históricas, culturais, políticas, etc), como, por conseguinte, a situação social

imediate (os interlocutores e seus horizontes ideológico-valorativos). Em outras palavras, ao estudar as formas e tipos de interação verbal, o pesquisador encontra-se à procura de compreensão acerca da dimensão social do enunciado (RODRIGUES, 2001; 2005).

Em relação à 2ª etapa metodológica, podemos entender que Bakhtin; Volochínov (2006[1929], p. 129) ao abordarem a explicação sobre “[...] as formas das distintas enunciações em ligação estreita com a interação [...]”, de fato, estão remetendo aos gêneros do discurso, enunciados relativamente estáveis que se tipificam nas situações interativas e apresentam regularidades quanto ao conteúdo temático, estilo e composicionalidade. Ao investigar as “formas das distintas enunciações”, o pesquisador se depara com o gênero como referencial enunciativo-discursivo a partir do qual as interações se materializam e significam. Dessa forma, o gênero, “[...] determinado pela interação verbal” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 129) recebe o olhar analítico do pesquisador para, em relação direta com a análise da dimensão social, direcionar a rota analítica para as regularidades verbais e verbo-visuais do gênero. Em outras palavras, neste momento da análise, o pesquisador projeta sua visão para “[...] as dimensões e as formas [...]” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 129) do gênero do enunciado determinados pela situação de interação. Especificamente, quanto à análise da dimensão verbal, Rodrigues (2001) pontua que o pesquisador se depara com a análise do conteúdo temático do gênero do enunciado; seu estilo e suas projeções dialógico-estilístico-composicionais; sua arquitetônica; entre outras instâncias enunciativo-discursivas, sempre analisadas na sua interrelação (integrados à) com a dimensão social.

Ao final, na 3ª etapa metodológica, ao analisar “as formas da língua”, o pesquisador, sob o matiz sociológico, procura entender quais os sentidos que são agenciados no uso de determinadas formas linguísticas no gênero do enunciado. Dito de outra forma, o pesquisador, neste momento, conjugado às duas etapas anteriores e sob o matiz dessas etapas, analisará como os diversos recursos da língua (lexicais, gramaticais, fraseológicos, textuais, etc) são agenciados sob a baliza do gênero do enunciado. É o momento no qual o pesquisador “embrenha-se” na projeção a partir da qual as formas da língua engendram “potenciais de sentido” e tornam-se, como explicam Bakhtin; Volochínov (2006[1929]), temático-valorativas. Em síntese, como explica Volochínov (1993, p. 246-247), sob a ótica sociológica, podemos entender que “a essência efetiva da linguagem está representada pelo elo social com a interação verbal”, permitindo construir, segundo o autor, o seguinte esquema, que, por sua vez,

“[...] serve como um *guia* para a investigação da unidade real da língua, que chamamos de enunciação.” (VOLOCHÍNOV, 1993, p. 246-247, grifo nosso). Segue a proposta de Volochínov:

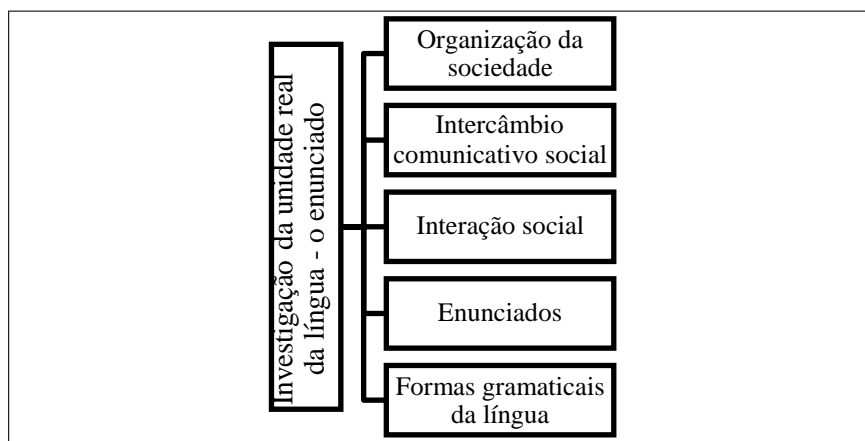


Figura 01 – Esquema proposto por Volochínov (1993, p. 247)

Sobre o esquema acima, segundo Volochínov (1993, p. 247), seguem alguns esclarecimentos. Para o autor, sob a ótica sociológica, é necessário (i) examinar o intercâmbio social (a esfera social)⁵ no qual o enunciado se constitui e funciona; (ii) compreender o conceito de interação verbal como “[...] a efetiva realização da vida real de uma das formas, de uma das variedades do intercâmbio comunicativo” (VOLOCHÍNOV, 1993, p. 247), ou seja, uma das situações específicas de interação no interior de uma dada esfera; (iii) analisar as formas típicas dos enunciados, os gêneros; e (iv) analisar as formas linguísticas à luz da baliza do gênero do enunciado integrado à situação de interação, à medida que “cada um dos tipos de intercâmbio comunicativo organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação [...]” (VOLOCHÍNOV, 1993, p. 248).

Em adição à presente discussão sobre as etapas metodológicas de análise da língua sob a ordem sociológica, Rojo (2005) assim esclarece:

[...] a *ordem metodológica de análise* que vai da situação social ou de enunciação para o gênero/enunciado/texto e, só então, para suas formas linguísticas relevantes [...]. Ao chegarmos nesse último nível de análise, vale a interpretação linguística habitual, isto é, as teorias e análises linguísticas disponíveis, desde que seguida a ordem metodológica que privilegia as instâncias sociais [...]. Dito de outra maneira, aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhes dos aspectos sócio-históricos da situação de enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e

principalmente sua apreciação valorativa sobre seus interlocutores e temas discursivos -, e, a partir desta análise, buscarão marcas linguísticas (formas do texto/ enunciado/ língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação. (ROJO, 2005, p. 199, grifo nosso).

Em consonância com a discussão de Rojo (2005), Brait (2006) explica que a metodologia proposta por Bakhtin para o estudo da linguagem, embora se apresente como uma abordagem diferenciada, não exclui a Linguística, pelo contrário, Bakhtin (2008a[1963]) entende que devem completar-se, mas não fundir-se. Dessa forma, como ratifica a autora, metodologicamente estaremos, em termos bakhtinianos, ultrapassando a materialidade linguística, procurando desvendar a articulação constitutiva que há entre o interno e o externo na linguagem. “O enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta, portanto, as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico aí incluído.” (BRAIT, 2006, p. 13).

Além disso, cabe ressaltar que, no caminho metodológico bakhtiniano, não há categorias de análise *a priori* aplicáveis de forma sistemática a textos, discursos, gêneros, com a finalidade de entender uso situado da língua. Nos escritos do Círculo, há, na verdade, uma arquitetura das diferentes formas de conceber o enfrentamento dialógico da linguagem, que se constituem de movimentos teórico-metodológicos multifacetados. De fato, cabe ao pesquisador desbravar esse caminho, construindo, por conseguinte, uma postura dialógica diante de seu objeto discursivo (BRAIT, 2006). “A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem [...]” (BRAIT, 2006, p. 29). Sob essa orientação, Brait (2006) assim esclarece:

[Sob a orientação sociológica do Círculo direcionamo-nos a] esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa “materialidade linguística”, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos. Não há categorias a priori aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto [...]. As diferentes formas de conceber o “enfrentamento dialógico da

linguagem” constituem, por sua vez, movimentos teóricos e metodológicos que se desenvolvem em diferentes direções. (BRAIT, 2006, p. 13-14, grifo da autora).

Em outro momento, a autora reitera,

[...] o maior ensinamento de Bakhtin [é] a atitude diante da linguagem que consiste não na aplicação de conceitos pré-estabelecidos a um *corpus* imobilizado pelas lupas do analista, mas numa atitude dialógica que permite que os conceitos sejam extraídos do *corpus*, a partir de um constante diálogo entre a postura teórico-metodológica e a dinâmica das atividades, da linguagem e da rica parceria por elas estabelecida. [...] (BRAIT, 2007, p. 28).

Como podemos ver, Brait (2006; 2007) ratifica o pressuposto da inexistência de categorias pré-estabelecidas para a análise da língua-enunciado sob a ordem sociológica do Círculo. Rojo (2005), Rodrigues (2001) e Acosta-Pereira (2008; 2012), conforme supracitados nas seções anteriores, compartilham da mesma consideração, reiterando o postulado de que, é nas “idas e vindas” aos dados que as regularidades ascendem e não na aplicação de modelos de análise pré-estabelecidos, *imobilizando* a potencialidade discursiva dos dados. Assim, podemos compreender que, à luz dos escritos do Círculo, não há a possibilidade mecânica de operacionalizar conceitos pré-estabelecidos (modelos de análise), mas um movimento dialógico com os dados, “[...] um *continuum* cujo acabamento, mesmo que visível, é sempre inconcluso, e participa de uma dinâmica permanente que interroga o analista e o obriga a buscar, até mesmo em outras disciplinas, conceitos, noções, que possam ajudar na análise da complexa relação existente entre as atividades humanas e as atividades discursivas a elas afeitas.” (BRAIT, 2007, p. 30-31).

Assim, entendemos que o estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros do discurso é de importância fundamental para superar os estudos simplificados da vida do discurso, do fluxo discursivo da comunicação. É somente o estudo do enunciado como unidade real de comunicação discursiva, por exemplo, que nos permite compreender de modo claro a natureza das unidades da língua e seu emprego na forma de enunciados concretos. Acerca especificamente do estudo do enunciado e de suas formas relativamente estáveis, os gêneros do discurso, Bakhtin (2003[1979]) pontua algumas considerações metodológicas que, dados nossos objetivos de delinear rotas de análise da língua como objeto social e sua materialização concreta, reenunciamos abaixo:

- (1) O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana [esferas] é de enorme importância para quase todos os campos da linguística [...]. [...] *todo o trabalho de investigação de um material linguístico concreto [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos* (escritos e orais [e de outras formas semióticas]) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação [...] de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam. Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. *O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida.* (BAKHTIN, 2003[1979], p.264-265, grifo nosso).
- (2) Uma determinada função [...] e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. [...] os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros do discurso, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. [...] tanto *a questão metodológica de princípio quanto a questão geral relativa às relações recíprocas do léxico com a gramática, por um lado, e com a estilística, por outro, baseiam-se no mesmo problema do enunciado e dos gêneros do discurso.* (BAKHTIN, 2003[1979], p. 266-269, grifo nosso).
- (3) Pode-se dizer que a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto da linguagem: se o examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero do discurso já se trata de um fenômeno estilístico⁶. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico. *Mas esses dois pontos de vista sobre o mesmo fenômeno concreto da língua não devem ser mutuamente impenetráveis nem simplesmente substituir mecanicamente um ao outro⁷, devendo, porém, combinar-se organicamente (na sua mais precisa distinção metodológica) com base na unidade real do fenômeno da língua. Só uma concepção profunda da natureza do enunciado e das peculiaridades dos gêneros discursivos pode assegurar a solução correta dessa complexa questão metodológica.* (BAKHTIN, 2003[1979], p. 269, grifo nosso).
- (4) [...] o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 269, grifo do autor).
- (5) A indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da *real unidade* de comunicação discursiva – o enunciado. Porque o discurso⁸ só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo, *limites* absolutamente precisos. Esses limites, de natureza especialmente substancial e de princípio, precisam ser examinados minuciosamente. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 274-275, grifo do autor).
- (6) [...] é necessário abordar previamente o problema da *oração* como *unidade da língua* em sua distinção em face do *enunciado* como *unidade da comunicação discursiva*. [...]

A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 277-278, grifo do autor).

- (7) Cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. Ele tem limites precisos, determinados pela alternância dos sujeitos do discurso (dos falantes), mas no âmbito desses limites o enunciado [...] reflete o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia [...]. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 299).
- (8) *As unidades da comunicação discursiva – enunciados totais – são irreprodutíveis (ainda que se possa citá-las) e são ligadas entre si por relações dialógicas.* (BAKHTIN, 2003[1979], p. 335, grifo nosso).

Como podemos observar, os excertos nos conduzem a diversas reflexões de Bakhtin acerca da questão metodológica de análise da língua à luz da unidade de comunicação discursiva – o enunciado. Desde aspectos voltados inicialmente ao trabalho de seguir a ordem da vida concreta da língua em situações reais e vivas de interlocução, até as considerações do Círculo sobre a relação entre gramática, estilística e unidades da língua, as orações, e unidades do discurso, os enunciados. Além disso, em consonância com a visão de língua, o Círculo, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, delineiam especificações em torno da orientação ideológico-valorativa da língua em uso. Em outras palavras, Bakhtin; Volochínov (2006[1929], p. 198-202) preocupam-se, dentre outras questões, em desenhar o estudo do “[...] julgamento de valor inerente a toda a palavra viva, revelado pela acentuação e pela entoação expressiva da enunciação [...] a orientação apreciativa [e ideológica] do discurso. [Afinal] a palavra é um fenômeno ideológico por excelência [...]” Para os autores, é “indispensável observar as seguintes regras metodológicas” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 45, grifo dos autores):

- (1) *Não separar a ideologia da realidade material do signo [...].*
- (2) *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social [...].*
- (3) *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura).*

⁶ Convidamos o leitor para o estudo da referência BAKHTIN, M. Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar: Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School. *Journal of Russian and East European Psychology*. vol. 42. no 6. 2004 [1994]. p. 12-49.

⁷ Convidamos o leitor a (re)visitar o capítulo “O discurso em Dostoiévski”, em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, a fim de retomar a discussão de Bakhtin acerca das *relações lógicas e dialógicas*.

⁸ Convidamos o leitor para re)visitar o capítulo “O discurso em Dostoiévski”, em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, a fim de retomar a discussão de Bakhtin acerca do conceito de *discurso*.

Para o Círculo, todo signo é ideológico e, portanto, “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 33). Assim, as etapas metodológicas supracitadas direcionam o pesquisador para o entendimento de que, ao analisar a língua em uso, o pesquisador deve compreender que “a realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 36) e, sobretudo, que

Porque o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entra no horizonte social do grupo e desencadeia uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. Evidentemente, o arbítrio individual não poderia desempenhar aqui papel algum, já que o signo se cria entre indivíduos, no meio social; é, portanto, indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual, somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. Em outras palavras, *não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.* [...] O tema ideológico possui sempre um índice de valor social. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 46, grifo dos autores).

A partir dessa colocação dos autores, compreendemos que, em termos metodológicos, o estudo da língua em uso, realizada concretamente por enunciados, deve levar em consideração a orientação ideológico-valorativa desses enunciados, à medida que, para o Círculo, “[...] a plurivalência social do signo ideológico é um traço de maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices sociais de valores [posições axiológicas] que torna o signo vivo [...]” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 47).

Em adição às ideias de Bakhtin; Volochínov (2006[1929]), Bakhtin; Medviédev (2012[1928]) explicam que as concepções de mundo, as crenças, os ideais tornam-se realidade ideológica quando investidos por material semiótico. Dito de outra forma, para os autores, “[...] a criação ideológica e sua compreensão somente se realizam no processo da comunicação social. Todos os atos individuais participantes da criação ideológica são apenas os momentos inseparáveis dessa comunicação e são seus componentes dependentes e, por isso, *não podem ser estudados fora do processo social* [...]” (BAKHTIN; MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 49, grifo nosso). Assim, como pontuam Bakhtin; Volochínov (2006[1929]), para Bakhtin; Medviédev (2012[1928], p. 50), todo produto ideológico é parte da realidade social e se manifesta semioticamente, posto que “não importa o que a palavra signifique, ela, antes de mais nada, está

materialmente presente como palavra falada, escrita, impressa, sussurrada no ouvido, pensada no discurso interior, isto é, ela é sempre parte objetiva e presente do meio social do homem.” Os autores ainda reiteram que “a comunicação é aquele meio no qual um fenômeno ideológico adquire, pela primeira vez, sua existência específica, seu significado ideológico, seu caráter de signo.” (BAKHTIN; MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 50). De acordo com os autores, uma correta orientação filosófica geral para o social e a conseqüente necessária “precisão metodológica” sob esse olhar, podem ser dadas somente sob “o terreno do caráter sociológico dos fenômenos ideológicos” (p. 71). É preciso entender na palavra, “as forças e energias da vida ideológica e social.” (p. 82-83). Em síntese, “se nós [...] nos distanciamos das relações sociais que atravessam [o objeto ideológico] e das quais ele é uma das mais sutis manifestações, se o retirarmos do sistema de interação social, então, nada restará do objeto ideológico.” (BAKHTIN; MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 134).

Em relação à projeção valorativa de toda palavra (do signo ideológico, do enunciado, do discurso), Bakhtin; Medviédev (2012[1928], p. 183) pontuam que “[...] a avaliação social está presente em cada palavra viva [...]. Qualquer enunciado concreto é um ato social.” Além disso, dadas as orientações de Bakhtin; Medviédev, é metodologicamente impossível compreender o enunciado em sua realização concreta sem adentrar-se na atmosfera axiológica do meio ideológico. Com isso, “a avaliação social determina todos os aspectos do enunciado, penetrando-o por inteiro [...]. No enunciado, cada elemento da língua tomado como material obedece às exigências da avaliação social.” (BAKHTIN; MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 185). Como bem esclarece os autores, o analista deve procurar compreender, à luz do método sociológico que,

- (1) “A forma linguística é somente real na apresentação discursiva concreta, no ato social do enunciado.”
- (2) “Aos escolher as palavras, suas combinações concretas, sua localização [...], [o sujeito-autor] escolhe, compara, combina, justamente as avaliações nelas contidas.”
- (3) “[...] a língua é um sistema de avaliações sociais.”
- (4) “As possibilidades de uma língua tornam-se realidade somente por meio da avaliação”
- (5) “Uma combinação de palavras em um enunciado concreto [...] é sempre determinada pelos seus coeficientes de avaliação e pelas condições sociais de realização desse enunciado.” (BAKHTIN; MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 186-187)

Embora reconheçamos a importância de percorrer as diferentes obras do conjunto de escritos do Círculo, pontuamos nesta seção, excertos das discussões de Bakhtin; Volochínov em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, publicado em 1929, ensaios de Bakhtin reunidos e publicados em 1979 na obra *Estética da Criação Verbal*, e

discussões em torno da poética sociológica na obra *O método formal nos estudos literários*, de Bakhtin e Medviédev, publicada em 1928, circunscrevendo nossa discussão em torno das rotas teórico-metodológicas de análise do enunciado, material concreto e vivo de uso da língua, sem, por obviedade, nos distanciarmos das relações dialógicas com outros textos do Círculo, pois como esclarece Bakhtin (2003[1979], p. 327), “a relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica.”

Portanto, dadas as discussões em torno do conceito de língua(gem) e das etapas metodológicas de análise da língua pontuadas pelo Círculo, direcionamos nosso ensaio para a discussão do Círculo em torno da análise das formas linguísticas, uma busca, como denominam Bakhtin; Volochínov (2006[1929]) pela *orientação sociológica de estudo da língua*.

4 O enunciado e as feições gramaticais: o olhar sobre as formas da língua

Bakhtin; Volochínov (2006[1929]), na 3ª parte de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, pontuam diversas reflexões em torno da análise das formas da língua, em especial, acerca do que chamaram *análise sintática do discurso* (p. 146). Inicialmente, a partir da observação de que as tradições linguísticas da sua época só focalizavam a fonética e a morfologia, especialmente os estudos do final do século XIX e início do século XX, Bakhtin; Volochínov (2006[1929]) afirmam que, de fato, são as formas sintáticas as formas linguísticas que mais se aproximam das realizações concretas da enunciação. Os autores ainda pontuam que “[...] um estudo fecundo das formas sintáticas só é possível no quadro da elaboração de uma teoria da enunciação. [...] A elucidação dos problemas mais elementares da sintaxe só é possível, também, sobre a base da comunicação verbal” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p 146-148). Ao final, esclarecem, os autores, o caminho argumentativo e analítico a ser empreendido nessa 3ª parte da obra: a análise do discurso de outrem. Na voz dos autores,

Os capítulos seguintes do nosso estudo são precisamente consagrados a um problema específico de sintaxe. [...] Acreditamos que um fenômeno assim altamente produtivo, “nodal” mesmo, é o do *discurso citado*, isto é, os esquemas linguísticos (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre), as modificações desses esquemas e as variantes dessas modificações [...]. Dotar de uma orientação sociológica o fenômeno de transmissão da palavra de outrem, tal é o problema a que nos vamos consagrar agora. Através desses problemas, tentaremos traçar os caminhos do método sociológico em linguística. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 149, grifo do autor).

Vamos, portanto, neste momento, procurar compreender as orientações do método sociológico à luz da análise das formas linguísticas do discurso citado. Nosso propósito não é apresentar uma discussão analítica exaustiva sobre as marcas e fronteiras linguísticas e enunciativo-discursivas do discurso citado, mas, dado nosso objetivo geral inicial, é buscar nessa discussão empreendida por Bakhtin e Volochínov orientações metodológicas de análise linguística sob a elucidação sociológica do Círculo.

Bakhtin; Volochínov (2006[1929]), ao tratar do discurso de outrem, estão, de fato, à procura da compreensão da reação-responsiva “da palavra à palavra” (p. 150), ou seja, à *busca de entender como o discurso do outro infiltra-se no discurso do autor (sujeito-autor, o falante), engendrando regras sintáticas, estilísticas e composicionais próprias e integradas aos propósitos da situação de interação*, conduzindo-nos ao entendimento da tese defendida em toda obra em questão de que “[...] a unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 152). Sob esse horizonte, os autores explicam que as formas linguísticas agenciadas para o enquadramento e reenunciação do discurso do outro não são aleatórias ou vazias de significação social, mas, por outro lado, sofrem as tendências sociais estáveis das situações das quais fazem parte. Em outras palavras, as formas linguísticas agenciadas para a introdução do discurso de outrem, no intercurso discursivo são saturadas pelas forças sociais organizadas na interlocução. Os autores, a esse respeito, explicam que,

A língua não é reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto apresente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma [linguística] ou outra [...]. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 153).

Em termos metodológicos, os autores ainda esclarecem que, o verdadeiro objetivo de uma pesquisa de cunho sociológico deveria ser a interação dinâmica do discurso com o discurso de outrem, entendendo que “essa dinâmica, por sua vez, reflete a dinâmica da inter-relação social dos indivíduos na comunicação ideológica verbal.” (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 154). Em suma, integrar o estudo do discurso ao contexto no qual o discurso se realiza.

Podemos entender que as orientações acima pontuadas podem ser reacentuadas como caminhos para a análise de outras manifestações da língua, isto é, dadas as orientações de análise do discurso de outrem sob o olhar sociológico do Círculo, podemos, como analistas, (re)dimensioná-las para o estudo de outras manifestações da língua em uso. Em termos de análise linguística, os autores pontuam, inicialmente, duas orientações de estudo da dinâmica entre o discurso narrativo e o discurso citado, que, dado nosso objetivo nesta discussão, serve como exemplificação da orientação sociológica para análise das potencialidades de sentido dos recursos linguísticos. Segundo Bakhtin; Volochínov (2006[1929], p. 155-157), a língua pode (i) “esforçar-se por delimitar o discurso citado” e (ii) “elabor[ar] meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem.”. Esquemáticamente, poderíamos assim compreender:

- (1) Enquadramento e reenuniação do discurso de outrem de *estilo linear*: “A língua pode esforçar-se por delimitar o discurso citado com fronteiras nítidas e estáveis. Nesse caso, os esquemas linguísticos e suas variantes têm a função de isolar mais clara e mais estritamente o discurso citado, de protegê-lo de infiltração pelas entoações próprias ao autor, de simplificar e consolidar suas características linguísticas individuais.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 155).
- (2) Enquadramento e reenuniação do discurso de outrem de *estilo pictórico*: “A língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem [...]. Sua tendência é atenuar os contornos exteriores nítidos da palavra de outrem.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 156-157).

O que a breve síntese nos possibilita observar é como *a análise das formas da língua, à luz da orientação sociológica, nos conduz a compreender o agenciamento de recursos linguísticos à luz da potencialidade semântica integrada à situação de interação*. Dito de outra forma, a orientação sociológica de análise da língua delineada pelo Círculo, nos conduz, dentre outras questões, a entender que todo uso da língua é situado e, portanto, “as expressões, as particularidades estilísticas do discurso, a coloração lexical, etc., são distintamente percebidas e têm significação social.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 155). Em outra discussão, Bakhtin (2004[1994], p. 12) assim esclarece: “não podemos estudar as formas gramaticais sem constantemente considerarmos sua elucidação estilística. Quando a gramática é isolada

dos aspectos semânticos e estilísticos do discurso, torna-se uma escolástica.”⁹ O autor ainda esclarece:

[...] qualquer forma gramatical deve também ser considerada sob o olhar de seu potencial representativo e expressivo, ou seja, a estilística deve ser elucidada e avaliada. Quando estudamos certas áreas da sintaxe [...] essa elucidação estilística é absolutamente essencial. Por exemplo, em termos de formas sintáticas substituíveis em situações onde o falante pode escolher entre uma ou outra forma sintática gramaticalmente equivalente, a escolha, nesses casos, não é determinada por aspectos restritamente gramaticais, mas por circunstanciais estilísticos¹⁰. (BAKHTIN, 2004[1994], p. 12-13).

Nessa discussão de Bakhtin, publicada primeiramente em 1994 e, em uma 2ª edição, em 2004¹¹, traz uma reflexão acerca das formas linguísticas e a orientação para, o que o autor, denomina *elucidação estilística*, o que podemos compreender como um olhar situado para as formas gramaticais, explicação que converge com a análise empreendida no texto de 1929, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

Dessa forma, a análise proposta pelos autores, na 3ª parte de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e as considerações acerca da *elucidação estilística* projetam não apenas um quadro analítico condizente com os pressupostos teórico-conceituais e metodológicos delineados nas 1ª e 2ª parte de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, como, dados os elos epistemológicos concebidos sob o matiz da língua como objeto social, engendram-se em relações dialógicas com as demais obras no conjunto dos escritos do Círculo, conforme conduzimos nas seções prévias deste presente estudo, sob o âmbito dos conceitos de *enunciado* e *gêneros do discurso*. Reenunciando os autores e retornando o objeto de discussão do início deste ensaio – os conceitos de língua e de enunciado - a orientação metodológica de estudo linguístico sob o olhar sociológico do Círculo de Bakhtin permite que compreendamos que,

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 160, grifo nosso).

⁹ Tradução nossa.

¹⁰ Tradução nossa.

¹¹ Ensaio escrito em meados da década de 1960.

Considerações finais

Ao final, apontamos algumas considerações que nascem como reação-resposta aos escritos do Círculo em relação ao estudo da língua:

- (a) a *concepção de língua* desloca-se das posições subjetivista idealista e objetivista abstrata e assenta-se sob o olhar da interação verbal;
- (b) a *situação de interação verbal*, no interior das diversas *esferas* de atividade humana, não apenas integra-se ao *enunciado*, conferindo-lhe o sentido e seus limites de acabamento circunstancial, como, por conseguinte, relativamente estabiliza esses enunciados em formas típicas;
- (c) as formas típicas dos enunciados são os *gêneros do discurso* que não apenas regularizam nossas interações sociais, como, sobretudo, as significam;
- (d) os gêneros são enunciados relativamente estáveis, ideológico e valorativamente engendrados e caracterizam-se por apresentar *feições* linguísticas e enunciativo-discursivas *típicas*;
- (e) *o estudo das feições linguísticas e enunciativo-discursivas* dos enunciados sob o horizonte do método sociológico do Círculo prevê que:
 - (e1) a unidade de análise desconjunta-se *da* palavra ou oração *para* o enunciado.
 - (e2) o *enunciado* seja considerado como unidade de comunicação social e, integrado às conjecturas da interação, materializa-se na forma típica de gêneros do discurso;
 - (e3) as etapas de análise transitam *do* social (as formas e tipos de interação e das enunciações) *para* o verbal (as formas linguísticas em sua interpretação habitual).
 - (e4) a *análise das formas linguísticas* devem aceder a elucidação estilística e o desvelar sociológico.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, R. *O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda*. Tese (Doutorado em Linguística). UFSC, PGLg, Florianópolis-SC, 2012.

_____. *O gênero jornalístico notícia: dialogismo e valoração*. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFSC, PGLg, Florianópolis-SC, 2008.

BAKHTIN, M. M. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 4. ed. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998 [1975].

_____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____. Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar: Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School. *Journal of Russian and East European Psychology*. [S.1]. v. 42, n. 6, p. 12-49, 2004 [1994].

BAKHTIN, M. M; MEDVEDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução do russo por Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. 12º ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

_____. A palavra na vida e na poesia: introdução aos problemas da poética sociológica (1926). In: _____. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011, p. 145-181.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-32.

_____. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, M. R. do; BARONAS, R. (Org.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. 3. ed. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2007, p. 19-32.

RODRIGUES, R. H. *A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

_____. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Org.) *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207.

VOLOSHINOV, V. N. La construcción de la enunciación. In.: SILVESTRI, A;
BLANCK, G. *Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona:
Anthropos, 1993[1929]. p. 217-243.

EM TORNO DA LINGUAGEM: UM OLHAR DIALÓGICO

Amanda Maria de Oliveira¹

RESUMO: O presente artigo objetiva revisitar conceitos teóricos abordados pelo Círculo de Bakhtin. Para tanto, abordamos algumas das discussões recorrentes nos escritos do Círculo, como conceitos de enunciado e gêneros do discurso, ideologia e valoração, bem como as relações dialógicas. Frente às reflexões resultantes do caminho teórico percorrido, entendemos que os conceitos apresentados pelo Círculo não estão circunscritos em obras isoladas ou em discussões acabadas, mas são constantemente retomados em diferentes contextos e em novas reflexões. O presente trabalho se faz relevante na medida em que contribui para a compreensão dos conceitos discutidos e propõe uma possibilidade de adentramento nas discussões teóricas do Círculo de Bakhtin.

PALAVRAS-CHAVE: Círculo de Bakhtin. Conceitos teórico-metodológicos. Dialogismo.

ABSTRACT: This paper aims at revisiting theoretical concepts discussed by Bakhtin Circle. To do so, we considered some recurrent discussions developed through Bakhtin Circle works, as concepts of utterance and discourse genre, ideology and evaluation as well as dialogic relationships. Considering the results of the present discussion, we understand that the concepts presented by Bakhtin Circle aren't circumscribed in specific texts or finished discussions; those reflections are constantly revisited in different contexts and new situations. This article is relevant since it contributes to the understanding of those concepts and offers one possibility to go through the theoretical discussions of Bakhtin Circle.

KEYWORDS: Bakhtin Circle. Theoretical and methodological concepts. Dialogism.

1. Introdução

O presente artigo objetiva desenvolver uma revisão teórica de alguns dos conceitos fundamentais apresentados nas obras do Círculo de Bakhtin. Para tanto, retomamos as concepções de gêneros do discurso, de enunciado, ideologia, valoração e das relações dialógicas, ao mesmo tempo em que buscamos, no decorrer das discussões, estabelecer diálogos entre os referidos conceitos, no intuito de não circunscrever as discussões em direcionamentos acabados

¹ Doutoranda em Linguística pela UFSC. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

em si mesmos, mas entender os referidos conceitos por meio do diálogo e dos elos estabelecidos no decorrer das discussões desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin.

Em termos de organização, o trabalho está disposto em cinco seções. Na primeira seção, situamos os objetivos do artigo. Na segunda seção, abordamos os conceitos de enunciado e gêneros do discurso, ao mesmo tempo em que buscamos entender sua relação intrínseca, conforme proposto nas discussões do Círculo. Por conseguinte, retomamos as discussões acerca de ideologia e valoração, relacionando-os, ao mesmo, tempo, ao conceito de enunciado, de modo a entender como se concretizam na comunicação discursiva. Por fim, abordamos as discussões acerca das relações dialógicas, concebidas em termos bakhtinianos e seguimos para as considerações finais.

Ressaltamos que a presente proposta de revisão dos conceitos apresentados pelo Círculo não é exaustiva, pois buscamos propor, no presente trabalho, apenas uma das inúmeras abordagens que podem ser seguidas no estudo teórico. Ademais, damos relativo acabamento aos conceitos do Círculo aqui discutidos, pois reconhecemos a profundidade e complexidade da obra bakhtiniana.

2. Enunciado e gêneros do discurso

Na presente seção, buscamos compreender os conceitos de enunciado e gêneros do discurso a partir de um diálogo estreito entre ambos, frente à impossibilidade de dissociarmos essas concepções. Nesse sentido, refletimos acerca do conceito de enunciado em acordo com as discussões desenvolvidas pelo Círculo, e, em seguida, contextualizamos as discussões referentes aos gêneros do discurso.

Conforme as discussões do Círculo de Bakhtin, o estudo do enunciado deve prescindir da compreensão de sua real natureza, ou seja, enquanto unidade da comunicação discursiva a serviço das situações de interação. Assim, o conceito de enunciado só pode ser entendido na medida em que assumimos que ele só se concretiza na interação entre sujeitos situados socialmente, pois o enunciado não é reflexo do conteúdo interior do interlocutor que enuncia, mas se integra ao contexto extraverbal.

Nesse sentido, Bakhtin e Volochínov (2009 [1929]) explicam que a relação do enunciado com o contexto extraverbal se dá na medida em que a enunciação é determinada pela situação social, considerando tanto o contexto imediato de interação, como também a situação mais ampla. No que diz respeito à interação imediata, Bakhtin e Volochínov (2009 [1929]) explicam que toda enunciação está orientada para um interlocutor, seja ele real participante da interação ou um público presumido, por exemplo. Quanto à situação mais ampla, os autores explicam que a enunciação é envolvida pelas condições sócio-histórico-culturais e ideológicas, pois o enunciado leva em conta não somente os participantes imediatos da interação, como também valores e posições ideológicas que subjazem esses papéis. É nessa relação entre situação imediata e contexto mais amplo, portanto, que o enunciado se orienta socialmente (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]).

Bakhtin (2011 [1979]) explica que o enunciado possui peculiaridades que lhe dão acabamento e o distinguem das unidades da língua. As peculiaridades do enunciado são, segundo Bakhtin (2011 [1979]), (i) a expressividade, (ii) a alternância entre os sujeitos do discurso e (iii) a conclusibilidade. Sobre a *expressividade*, o autor explica que são índices de valor integrados ao enunciado, pois afirma que nenhuma enunciação é neutra, mas é sempre atravessada por valores sociais, por apreciações, pontos de vista, enfim, por índices de valor que expressam a tomada da palavra, e, portanto, evidenciam uma posição social.

Ainda sobre a expressividade, essa peculiaridade também determina a seleção de recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. A expressão desses recursos marca a relação valorativa do sujeito não só com outros participantes da interação e seus papéis sociais, mas também com o objeto do discurso, com seu conteúdo temático, bem como reflete as condições sociais que circunscrevem a interação. Em síntese, a expressividade reflete, no enunciado, as relações valorativas do sujeito com a situação de interação, ou seja, com o extraverbal.

A segunda peculiaridade consiste na *alternância dos sujeitos do discurso*, que, segundo Bakhtin (2011 [1979]), determina o relativo acabamento do enunciado. Isso se dá na medida em que a alternância dos sujeitos delimita o enunciado e o situam enquanto elo da comunicação discursiva, pois leva em conta os já-ditos, isto é, responde aos enunciados outros, ao mesmo

tempo em que considera a possível atitude responsiva do outro, ou seja, os pré-figurados. Em outras palavras, a alternância demarca o início e o fim do enunciado e lhe dá acabamento e permite a passagem da palavra ao outro. Além disso, embora a alternância dos sujeitos do discurso se mostre de modo mais explícito na comunicação face a face, conforme explica Bakhtin (2011 [1979]), os limites do enunciado também são demarcados em campos da comunicação complexos, como as interações nas quais os participantes não partilhem do mesmo espaço. Assim,

Complexas por sua natureza, as obras especializadas dos diferentes gêneros científicos e artísticos, a despeito de toda diferença entre elas e as réplicas do diálogo, também são pela própria natureza, unidades da comunicação discursiva: também estão nitidamente delimitadas pela alternância dos sujeitos do discurso [...]. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 279).

Por fim, intimamente relacionada à peculiaridade anterior, Bakhtin (2011 [1979]) traz o conceito de *conclusibilidade*. Segundo o autor, a conclusibilidade está intrínseca à alternância dos sujeitos do discurso na medida em que dá acabamento ao enunciado, permitindo aos participantes da interação, portanto, a tomada da palavra. Dito de outro modo, a conclusibilidade atribui a inteireza ao enunciado, pois o interlocutor entende o “dixi” conclusivo e assume o turno da fala, ou seja, toma a palavra.

De acordo com Bakhtin (2011[1979]), a conclusibilidade possui três elementos que, intimamente relacionados a essa peculiaridade, conferem o acabamento ao enunciado. Nesse sentido, os elementos que estão intrinsecamente relacionados à conclusibilidade são (a) a exauribilidade do objeto e do sentido; (b) o projeto de discurso ou vontade discursiva do falante e (c) as formas típicas de gênero do enunciado. O primeiro elemento diz respeito ao esgotamento semântico-objetual que, dependendo do contexto de interação, pode ser quase pleno. Em campos de ordem militar, por exemplo, a exauribilidade do objeto é quase plena, enquanto que nos campos das artes, frente à possibilidade de introdução do elemento criativo, o esgotamento pode se concretizar de formas diversificadas.

No que se refere ao projeto discursivo, Bakhtin (2011 [1979]) explica que está intimamente relacionado ao primeiro na medida em que a vontade discursiva do falante é o que

determina o todo do enunciado, que é percebido pelo interlocutor e permite, portanto, a medição da conclusibilidade da enunciação. Em outras palavras, a partir da compreensão da vontade discursiva do falante, é possível medir a extensão e o volume e do enunciado, por exemplo. Essa vontade discursiva, de acordo com Bakhtin (2011 [1979]), não se concretiza como resultado apenas da vontade do falante, mas leva em conta as condições de interação, como participantes e as circunstâncias sociais. Além disso, Bakhtin (2011[1979]) explica que, sobretudo, a vontade discursiva do falante se concretiza pela escolha do gênero do discurso, ou seja, de uma forma típica de enunciado, o que direciona a discussão para o terceiro elemento do enunciado. Faria e Silva (2010), ao explicar a indissolubilidade entre a intenção discursiva do falante, afirma que

A intenção discursiva do autor está associada à escolha do objeto que ganha “certa exauribilidade”, bem como ao volume e às fronteiras do enunciado. Da mesma forma, esses elementos associam-se à escolha do gênero em que se dará o enunciado. As formas estáveis de gêneros do enunciado, funcionando como forças coercivas, influenciam a intencionalidade do falante. (FARIA E SILVA, 2010, p. 80, grifos da autora).

Conforme a proposta do presente trabalho, buscamos entender a relação que o Círculo de Bakhtin estabelece entre enunciados e gêneros do discurso. Frente a isso e tomando como ponto de partida a última peculiaridade do enunciado acima discutida, isto é, as formas típicas da enunciação, abordamos, a seguir, o conceito de *gêneros do discurso*, pois entendemos que se faz necessária a ligação entre as discussões aqui empreendidas de modo a compreendermos ambos conforme a concepção dialogicamente constituída pelo Círculo, que revisitamos no presente artigo.

Nesse sentido, conforme Bakhtin (2011[1979]), a realização do projeto discursivo não depende apenas da escolha do falante, nem se concretiza de modo aleatório, mas prescinde da escolha do gênero. Além disso, o autor afirma que a escolha do gênero está intrinsecamente relacionada com a situação de interação, considerando, portanto, os participantes, o contexto no qual o sujeito está inserido, aspectos de ordem semântico-objetual, enfim, todas as condições sociais que circunscrevem determinada situação social.

Entendendo que os gêneros medeiam as práticas discursivas dos falantes, ou seja, orientam a concretização do enunciado, Bakhtin (2011 [1979]) explica de que maneira os gêneros

possibilitam a mútua compreensão entre os participantes da interação. A comunicação discursiva só é possível, de acordo com o autor, porque dominamos os gêneros do discurso, uma vez que a comunicação não seria possível se tivéssemos que reinventá-los a cada novo evento discursivo. Os gêneros do discurso oferecem, ao falante, formas de acabamento do enunciado, na medida em que delimitam seu volume e estabelecem seus limites, ou seja, o início e o fim da enunciação. Portanto, segundo Bakhtin (2011[1979]), a escolha do gênero do discurso implica não somente na seleção de recursos que determinam a realização do projeto discursivo, como, em adição, permite que os participantes da interação tenham uma ideia da totalidade do enunciado, ou seja, oferece um horizonte de expectativas frente ao discurso do outro. Em síntese, entendemos que os gêneros do discurso, ao mesmo tempo em que possibilitam a comunicação, medeiam as práticas dos sujeitos que interagem socialmente.

Assim, considerando as discussões de Bakhtin (2011[1979]) acerca do papel que os gêneros do discurso exercem na comunicação discursiva, podemos afirmar que são os gêneros que estabilizam as diferentes formas de atividade humana. O autor afirma que os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011[1979]), ou seja, são formas de dizer, formas de agir socialmente que se regularizaram de certa maneira e que, portanto, orientam a tomada da palavra, o desenvolver da interação, enfim, a comunicação discursiva socialmente situada.

Ainda acerca da relativa estabilidade dos enunciados, vale ressaltar que o Círculo não concebe essa regularidade do ponto de vista estrutural, o que vai de encontro à postura dialógica tomada. Na verdade, a estabilidade diz respeito às diferentes práticas discursivas que se realizam por meio da linguagem e que só podem se concretizar através do emprego dos gêneros do discurso, o que aproxima os diferentes usos da linguagem em práticas semelhantes. A estabilidade, explica Bakhtin (2011[1979]), se faz necessária na medida em que se tipificam modos de falar, modos de agir, e é justamente essa regularidade que orienta nossas práticas sociais e possibilita a comunicação discursiva.

Apesar da relação entre estabilidade e normatividade parecer paradoxal à primeira vista, Sobral (2009) esclarece como há essa relação harmoniosa entre formas estáveis e variáveis. O autor explica que a normatividade característica dos gêneros não constitui formas cristalizadas e

imutáveis, mas que transcende ao nível estrutural da língua. Na verdade, existe a necessidade, no ambiente sócio-histórico de interação humana, de que formas de dizer, formas de agir, se estabilizem e, portanto, tipifiquem as práticas sociais. Essa normatividade não faz parte do plano linguístico propriamente dito, pois, conforme Sobral (2009), isso não é admissível no âmbito da comunicação discursiva, já que não nos comunicamos por frases, mas por meio de enunciados concretos (como dito anteriormente). O autor explica que o gênero não é uma entidade abstrata, mas se concretiza a cada uso da linguagem, a cada evento de interação social. Segundo Sobral (2009), “sua lógica [dos gêneros] não é abstrata, porque se manifesta em cada variedade nova, em cada nova obra, portanto, o gênero não é rígido em sua normatividade, mas dinâmico e concreto.” (SOBRAL, 2009, p.117).

Essa regularidade inerente aos gêneros parece não ser possível frente à multiplicidade de formas de agir socialmente, pois Bakhtin (2011 [1979]) explica que os gêneros são infinitos frente à diversidade de formas de atividade humana. Em cada campo de atividade, há gêneros que medeiam as interações e que se reelaboram ou desaparecem à medida que as condições da comunicação também se reorganizam, de modo a atender as diferentes necessidades das esferas nas quais circulam. Assim, sem descurar da multiplicidade dos gêneros do discurso e das possibilidades de atividade humana, Bakhtin (2011 [1979]) procura entender as regularidades dos gêneros, pois, se eles refletem as condições sociais de interação e medeiam as práticas realizadas por meio da linguagem, o autor busca justamente diferenciá-los considerando as condições das esferas nas quais se constituem e funcionam.

Nessa concepção, o autor delinea as concepções de gêneros primários e secundários, buscando, a princípio, entender as semelhanças de ambos no que respeita ao seu processo de formação. No que se refere aos gêneros primários, Acosta Pereira (2012), à luz dos escritos do Círculo, afirma que são os gêneros produzidos e significados em situações de interação imediata, ou seja, estão vinculados às ideologias do cotidiano e medeiam situações menos complexas da comunicação humana. Quanto aos gêneros secundários, Bakhtin (2011 [1979]) explica que estes surgem em convívios culturais organizados e mais complexos, como a esfera científica, literária, gêneros publicísticos, dentre outros.

Assim, Bakhtin (2011 [1979]) busca estabelecer regularidades inerentes aos gêneros sem descuidar as condições sociais do contexto de interação. Além dessa definição, o autor ainda apresenta três instâncias constitutivas que dialogam na estabilização dos gêneros do discurso em dada esfera de interação, que são o *tema* (ou *conteúdo temático*), a *forma composicional* e o *estilo*. O primeiro aspecto, isto é, o *conteúdo temático*, constitui o domínio de sentido, ou seja, a totalidade de sentido de que o gênero se ocupa (SOBRAL, 2009, p. 118). Cada gênero tem um conteúdo temático específico, pois, conforme as discussões anteriores, os gêneros circulam nas mais diferentes esferas da interação humana e medeiam inúmeras e distintas situações de comunicação. Portanto, dão conta de domínios de sentidos diversos, porém circunscritos a essas esferas.

No que se refere à *forma composicional*, buscamos, *a priori*, distanciar esse conceito da concepção de estrutura, ou seja, de formas cristalizadas. Como discutido anteriormente, os gêneros não estão alheios à situação de interação, pois refletem as condições sócio-históricas do contexto. Acosta Pereira (2012) faz a distinção entre forma e composição, explicando que a última dá conta da disposição e orquestração dos gêneros, que se estabilizam relativamente em decorrência da sua constante renovação por meio do uso da linguagem, diferentemente de uma compreensão essencialmente estrutural (normativa ou imanente). Nesse sentido, todo gênero possui uma forma composicional, ou seja, uma disposição de elementos de ordem linguística que permite a realização do projeto discursivo dos sujeitos nas situações de interação.

Por fim, o *estilo* diz respeito à seleção de recursos, sendo estes “fraseológicos, gramaticais e lexicais da língua” (ACOSTA PEREIRA, 2012, p. 42). Bakhtin (2011 [1979]) explica que os gêneros têm estilo próprio, uma vez que nem todos permitem a expressão da individualidade do falante. Nesse sentido, o estilo individual pode ser mais ou menos expresso, dependendo da escolha do gênero e das condições de interação. Os gêneros literários, por exemplo, favorecem maior expressão da individualidade, enquanto que os padronizados pouco oferecem espaço para o estilo “individual”, como, por exemplo, as interações padronizadas do campo militar, nas quais o estilo do gênero prevalece (como já mencionado anteriormente).

Considerando que os gêneros do discurso não são formulações estanques, mas regularidades socialmente constituídas, os aspectos que indissolivelmente os constituem variam

na medida em que se considera que há inúmeras formas de interação humana concretizadas por meio da linguagem. Em outras palavras, o tema, a forma composicional e o estilo estão relacionados às condições de interação e aos aspectos que a constituem, isto é, os participantes, a esfera da atividade, bem como o contexto sócio-histórico no qual as práticas mediadas pelos gêneros estão inseridas. Dessa maneira, as regularidades inerentes aos gêneros refletem as condições de interação, são justamente determinadas por elas e se reinventam à medida que os gêneros são reelaborados e ressignificados.

A partir das discussões desenvolvidas no decorrer da seção, entendemos a relação intrínseca entre enunciados e gêneros do discurso, na medida em que compreendemos, em termos bakhtinianos, qual a real unidade da comunicação discursiva. A interação, concretizada apenas por meio de enunciados, é mediada pelos gêneros do discurso, sendo que estes não oferecem formulações acabadas e que moldem o enunciado, mas estabilizam formas de enunciar, de interagir socialmente e, portanto, regularizam práticas sociais das quais participamos nas mais distintas esferas sociais. É com essa postura reflexiva, portanto, que buscamos reenunciar as discussões do Círculo acerca do enunciado e dos gêneros do discurso.

Após as considerações sobre os conceitos de enunciado e de gêneros, abordamos, na seção seguinte, as discussões referentes à ideologia e valoração.

3. Ideologia e valoração

Bakhtin e Volochínov (2009 [1929]), ao apresentarem o conceito de ideologia, afirmam que há duas condições para sua existência, que são a necessidade de materialização semiótica e seu caráter social. Sobre a semiotização, Bakhtin e Volochínov (2009 [1929]) afirmam que essa é a condição de existência da ideologia, posto que “tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009 [1929], p. 31, grifos dos autores). No que se refere ao caráter social da ideologia, Bakhtin e Volochínov (2009 [1929]) entendem que o signo não é produto da relação estabelecida entre as unidades da língua, mas emerge da interação social, ou seja, do contexto extraverbal. Nenhuma tomada da palavra, ou seja, nenhuma ação é neutra, mas todo ato

social é perpassado por ideologias que, portanto, não são alheias ao signo, mas o atravessam e o determinam enquanto ideologia semioticamente constituída.

A ideologia pode ser interpretada, erroneamente, como produto individual do resultado da fala de um sujeito, ou seja, alheio a sua natureza social. Faraco (2009) explica que Bakhtin e Volochínov (2009 [1929]) já projetam essa interpretação e afirma que, de acordo com o Círculo, o conceito de ideologia, em termos bakhtinianos, é o nome dado ao universo que engloba a arte, a religião, a ética, a política, isto é, todas as manifestações ditas superestruturais (FARACO, 2009). Nesse contexto, Bakhtin e Volochínov (2009 [1929], p. 36) explicam sua concepção acerca dos fenômenos ideológicos:

Preliminarmente, portanto, separando os fenômenos ideológicos da consciência individual nós os ligamos às condições e às formas da comunicação social. A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009 [1929], p.36)

Essa natureza do signo ideológico, de acordo com a concepção dos autores, distancia-o em relação às unidades da língua e à palavra neutra. Assim como o enunciado, sobre o qual discutimos na seção anterior, o signo não é produto das relações estabelecidas entre as unidades da língua, mas emerge da interação verbal, pois conforme explicado, tem caráter social. Quanto à palavra neutra, entendemos que, enquanto unidade da língua, a palavra tem natureza estrutural; somente no contato com a realidade é que a palavra neutra passa a ser um signo. Em adição, esse contato do signo com a realidade vincula-o a funções ideológicas específicas, conforme Bakhtin e Volochínov (2009 [1929]), e, portanto, só pode ser compreendido no contato com as esferas nas quais circula. Diferentemente dos signos ideológicos, a palavra neutra pode exercer qualquer função, pois não está diretamente vinculada à realidade ou a um contexto social específico. Assim,

A emoção, o juízo de valor, expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o significado de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extraemocional. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 292).

Ao assumirmos o caráter social do signo ideológico, entendemos como a palavra ideológica permeia os diferentes contextos que circunscrevem a interação social. Bakhtin e Volochínov (2009 [1929]) afirmam que a palavra, entendida como produto extraverbal e de caráter ideológico, penetra todas as formas de interação humana, seja a da vida cotidiana e vinculada, portanto, à ideologia do cotidiano, seja o domínio dos sistemas ideológicos constituídos. Assim, a palavra ideológica se cristaliza não somente nos sistemas ideológicos complexos, mas vive na ideologia do cotidiano e dá o tom a esse domínio da palavra. Essa relação entre ideologia e as diferentes formas de interação social evidenciam o caráter social do signo, já que, conforme discutido anteriormente, não emerge das relações estabelecidas entre as unidades da língua, mas na interação verbal concretizada por meio da linguagem.

Ainda nessa relação entre a palavra e o contexto social, é necessário esclarecer que o signo ideológico não pode ser reduzido à representação unívoca e unidirecional da realidade, ou seja, não deve ser entendido como um “espelho” que apenas reflete a situação social. Essa relação entre o signo ideológico e a representação da realidade retoma o conceito de refração (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009 [1929]). Faraco (2009) discute que não há apenas uma interpretação da realidade na materialização semiótica, mas diversas valorações que são determinadas pelos diferentes modos pelos quais os sujeitos interagem socialmente, interpretam e valoram as ações e os acontecimentos. Dito de outro modo, as condições da realidade não nos são dadas de forma crua, pura, mas são refratadas e valoradas por diferentes sujeitos, com vivências únicas, com índices de valor distintos que dialogam e se entrecruzam na constituição da palavra ideológica. Assim sendo, a palavra ideológica é perpassada por acentos, por apreciações distintas que, semiotizadas, confluem ideologias, entrecruzam forças sociais, e, portanto, constroem pontos de vista ideologicamente constituídos acerca da realidade.

Nessa perspectiva, dialogamos com a concepção de Bakhtin e Volochínov (2009 [1929]) acerca da natureza do signo e da ideologia. Ambos são produto social e estão relacionados na medida em que a ideologia só existe enquanto material semioticamente constituído. Portanto, “a realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica e são diretamente determinadas pelo conjunto de leis sociais e econômicas”. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009 [1929], p. 36).

Conforme a proposta do presente trabalho, buscamos relacionar o conceito de ideologia com demais discussões propostas pelo Círculo, como, por exemplo, as considerações acerca da *valorização*. De acordo com as discussões anteriores, Bakhtin (2011 [1979]) explica que não há neutralidade no discurso, pois o enunciado não é criado enquanto produto essencialmente individual, mas é socialmente orientado. Assim, o enunciado nunca é neutro, como já afirmado na seção anterior, mas é perpassado por apreciações, julgamentos de outrem com as quais o próprio enunciado dialoga, pois “é no extraverbal, compreendido como a sua dimensão social, que o caráter social do enunciado se constitui e se confirma, ou seja, que ocorre o trabalho da ideologia e da valorização que lhe é decorrente.” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 6).

É nessa compreensão que o Círculo explica como todo ato é perpassado por tons emotivo-volitivos, ou seja, a impossibilidade de neutralidade nas ações do homem enquanto sujeito social, pois todo ato é atravessado por entonações avaliativas. Sobral (2009) explica que o ato experienciado pelo sujeito, se separado dos tons emotivo-volitivos que o atravessam, perde seu caráter único que é adquirido na experiência de seu real evento de vivência, ou seja, enquanto conteúdo sócio-histórico. Em outras palavras, toda atitude valorativa do sujeito só pode ser compreendida considerando o seu agir no contexto de situação social e histórica, pois retirá-lo dessa condição acaba por extinguir a unicidade dos tons emotivo-volitivos que lhe determinam enquanto posição socialmente constituída.

Essa expressão emotivo-volitiva não pode ser entendida, portanto, como produto acabado pela própria consciência do falante, mas como resultado de suas vivências socialmente construídas que são, por sua vez, atravessadas por ideologias, apreciações outras. Além disso, se todo ato é socialmente orientado, conforme as discussões acerca da real natureza do enunciado, o agir do sujeito, seja a tomada de consciência, seja a atitude responsiva enunciada, é perpassado por projeções valorativas e evidenciam a posição ativa e responsável do ser que age socialmente.

Nesse contexto, vale salientar que os tons emotivo-volitivos não se orientam apenas para sua experiência vivida, mas também para a experiência do outro, que também é social. Acosta Pereira e Rodrigues (2014) explicam que a atitude responsiva do sujeito em face do discurso alheio já constitui um ato valorativo, na medida em que respondemos ativamente aos outros participantes da comunicação. Nossa resposta não é um eco da voz do outro, que apenas repete os

já-ditos, mas avaliamos o discurso do outro e esses tons avaliativos perpassam a nossa tomada ativa da palavra que, conforme as discussões anteriores, é produto social e marcado pelas condições sócio-históricas tanto da situação imediata, quanto do contexto mais amplo.

Além dos tons emotivo-volitivos que perpassam a relação valorativa com o enunciado do outro, Bakhtin (2011 [1979]) explica que o sujeito também estabelece relações subjetivas emocionalmente valorativas com o objeto do discurso e seu sentido, bem como dialoga com as diferentes vozes que valoram esse mesmo objeto. O autor explica que o sujeito não ocupa uma posição neutra frente ao objeto do discurso, mas constrói pontos de vista, ou seja, juízos de valor. Em outras palavras, entendemos que a relação do sujeito com o objeto do discurso não é neutra (BAKHTIN, 2014 [1975]), mas socialmente construída e envolvida, portanto, por tons valorativos que possibilitam a tomada de posição, apreciações distintas, etc. Em adição, Bakhtin (2011 [1979]) explica que as diferentes vozes que perpassam o objeto do discurso também oferecem ao sujeito horizontes apreciativos, isto é, o objeto não é apresentado como produto neutro ou criação subjetiva, mas é valorado, ressaltado, enfim, perpassado por diferentes vozes socialmente determinadas e que também orientam a relação emotivo-volitiva do sujeito em relação ao objeto do discurso.

Frente às discussões envolvendo os conceitos de ideologia e valoração, entendemos que Bakhtin e Volochínov (2009 [1929]) buscam elucidar a natureza de ambas as discussões, concebendo a natureza social do discurso. Assim, os autores esclarecem que a tomada de posição do sujeito socialmente situado não pode ser entendida como resultado do pensamento individual, mas reflete e refrata, em sua palavra, ideologias e concepções socialmente construídas. Além disso, para a compreensão dos conceitos discutidos na presente seção, se faz necessário o conhecimento do conceito de enunciado, concebido em termos bakhtinianos. Nessa perspectiva, ao relacionarmos as discussões acerca do enunciado, da ideologia e valoração, compreendemos que nenhum enunciado é neutro, mas atravessado por tons emotivo-volitivos que se entrecruzam, entram em conflito, isto é, não são alheios a si mesmos.

Seguindo as considerações acerca da natureza da ideologia e do conceito de valoração, discutimos, na seção 4, o conceito de relações dialógicas, isto é, das relações semântico-valorativas, com base na proposta do Círculo de Bakhtin.

4. As Relações Dialógicas

Nesta última seção de revisão teórica, propomos a discussão de mais um dos conceitos que perpassam as obras do Círculo, isto é, as relações dialógicas. Conforme Bakhtin (2010 [1929]), as relações semântico-valorativas se situam no extraverbal, domínio esse denominado pelo autor de “metalinguística” (BAKHTIN, 2010 [1929]). Nesse sentido, o autor explica que as relações dialógicas são relações de sentido concretizadas no confronto de enunciados concretos, ou seja, no encontro de enunciações produzidas por diferentes sujeitos.

Se negarmos a neutralidade do enunciado, questão discutida nas seções anteriores, entendemos que todo enunciado carrega valores, ideologias, ou seja, toda enunciação é atravessada por posições, por julgamentos valor. Em outras palavras, assumimos, ao mesmo tempo, o colorido de vozes outras que envolve o nosso próprio discurso, pois, na alteridade, ou seja, na interação com o outro, nos comunicamos somente através de enunciados concretos, que carregam, por sua vez, posições semântico-axiológicas e que se enfrentam no domínio do discurso. Esses juízos de valor não são alheios ao enunciado, pois constituem seu domínio de sentido.

Para Bakhtin (2010 [1929]), o enunciado é entendido, assim, como espaço de encontro de diferentes posições semântico-axiológicas. Vale ressaltar, no entanto, que o confronto entre diferentes vozes não se reduz à polêmica ou à paródia. Conforme o autor, essas formas de dialogismo são as mais óbvias, porém não são as únicas, pois há diálogo na confiança em relação à palavra do outro, na concordância, na combinação de muitas vozes, enfim, nas diferentes situações em que se assume a concretude das relações dialógicas. Nesse sentido, ao assumirmos as diversas relações valorativas que estabelecemos com a palavra do outro, concordamos com Bakhtin quando o autor afirma que “[...] o discurso se converte em palco de lutas entre duas vozes.” (BAKHTIN, 2010 [1929], p. 221), levando em conta as ressalvas feitas pelo autor acerca da natureza das relações semântico-valorativas.

Ainda no que diz respeito às relações dialógicas, convém observar que, embora tenham no diálogo imediato sua representação mais evidente, conforme discutido na seção sobre enunciados e gêneros do discurso, há relações semântico-axiológicas no confronto de pontos de vista,

juízo e apreciações, desde que constituam o encontro de enunciados de diferentes sujeitos, ou seja, devem ter um autor e se materializar enquanto posição única e socialmente constituída. Sendo assim, as tonalidades dialógicas, segundo Bakhtin (2010 [1929]), permeiam uma obra situada em determinado período de tempo, discursos, palestras, por exemplo, enfim, toda tomada da palavra que se concretize na comunicação discursiva. Em adição, as relações dialógicas estão presentes na apreciação interior, mesmo que não seja explicitada, ou no dialogismo entre vozes sociais e históricas, desde que nesse enfrentamento haja relações semântico-valorativas.

Além disso, essa relação de sentidos não é possível somente entre enunciações completas, mas em suas partes significantes, desde que representem posições semânticas, ou seja, “se ouvimos nela a voz do outro” (BAKHTIN, 2010 [1929], p.210). Em vista disso, o confronto de vozes de diferentes sujeitos é possível entre palavras isoladas, entre estilos de linguagem, dialetos sociais, enfim, em qualquer parte do enunciado, desde que inseridas na comunicação discursiva, ou seja, na vida autêntica da palavra, e representem posições sociais. Sobre essa questão, Faraco (2009) explica que, para haver relações dialógicas, qualquer material linguístico deve ter entrado na esfera do discurso, ou seja, deve ter se transformado em um enunciado e “tenha fixado a posição de um sujeito social” (FARACO, 2009, p. 66). Em síntese, as relações semântico-valorativas só existem no âmbito do discurso, isto é, na vida concreta da língua.

Nesta seção, buscamos discutir o conceito de relações dialógicas, relacionando-o a outras considerações do Círculo, como enunciados, ideologia e valoração. Entendemos, dessa maneira, que a compreensão da natureza das relações dialógicas prescinde do conhecimento de outras discussões do Círculo de Bakhtin, sob o risco de concebermos as relações semântico-valorativas equivocadamente.

5. Considerações finais

Neste artigo, buscamos desenvolver uma discussão teórica envolvendo conceitos trazidos pelo Círculo de Bakhtin no decorrer de suas obras. Para tanto, revisitamos primeiramente os conceitos de enunciados e gêneros do discurso. Em seguida, discutimos os conceitos de ideologia

e valoração, buscando entender como o Círculo concebe essas discussões e, por fim, abordamos as relações dialógicas de acordo com a concepção bakhtiniana.

No decorrer das discussões, foi possível entender que o Círculo não circunscreve os conceitos a apenas uma discussão acabada, mas os retoma em diferentes obras e busca estabelecer diálogos entre as referidas discussões. Sendo assim, para que haja compreensão mais consistente dos conceitos trazidos pelo Círculo, se faz necessária uma leitura que abranja diferentes textos ao mesmo tempo em que o leitor busque entender as nuances de sentido, as retomadas que o Círculo faz de conceitos e os discute em novas situações de interação. Em adição, entendemos a necessidade de retomar, ainda que brevemente, conceitos já discutidos em outras seções, pois, além de dialogarmos com discussões anteriores, evitamos possibilidades de equívocos teóricos ou que nos distanciem da concepção do Círculo.

Frente a isso, entendemos que a releitura e reflexão das discussões do Círculo contribuem para o aprofundamento dos conhecimentos sobre a concepção de linguagem em termos bakhtinianos, bem como possibilita um diálogo estreito com as ideias apresentadas pelos pensadores na obra. Finalmente, ressaltamos que o percurso desenvolvido no presente trabalho consiste em apenas uma das possibilidades de reflexão acerca das teorizações bakhtinianas e que não exaure possibilidades de adoção de outros caminhos teóricos e rotas de estudo.

Referências

ACOSTA PEREIRA, R. **O gênero carta de conselhos em revistas online:** na fronteira ente o entretenimento e a autoajuda. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2012.

_____. **O gênero jornalístico notícia:** dialogismo e valoração. Dissertação (mestrado). – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2008.

_____.; RODRIGUES R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSCHINOV, V. N. **Discurso na Vida e Discurso na Arte** (sobre a poética sociológica). Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. 12º ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1929].

_____. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1975].

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIA E SILVA, A. P. P. de. **Relatos dialógicos da clínica**: um olhar discursivo sobre relatórios de atendimento psicopedagógico. 2010. 208f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. 2001. 347f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Capinhas, SP: Mercado de Letras, 2009.

VOLOCHÍNOV, N. V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

O ENSINO DOS PRETÉRITOS *INDEFINIDO* E *PERFECTO COMPUESTO* NAS AULAS DE ELE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Caroline Alves Soler¹

Isabel Gretel María Eres Fernández²

RESUMO: O *Pretérito Indefinido* e o *Pretérito Perfecto Compuesto* do sistema verbal espanhol apresentam estrutura bastante semelhante em relação ao *Pretérito Perfecto Simple* e ao *Pretérito Perfecto Compuesto* da língua portuguesa, embora as referidas formas compostas possuam significados diferentes, o que costuma gerar muitas dúvidas nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Assim, com o objetivo de promover reflexões acerca de possíveis alternativas que minimizem os entraves concernentes ao ensino do tema em questão nas aulas de ELE destinadas a estudantes brasileiros falantes do português, o presente artigo visa a apresentar as dificuldades mais gerais relativas ao assunto respaldado, principalmente, nos conceitos propostos e/ou defendidos por Almeida Filho (1992; 2000; 2006), Durão (2000; 2004), Eres Fernández (2009) e Reis (2011). Em linhas gerais, concluímos que, dentre outros, o problema maior relativo ao assunto gira em torno de uma característica que, a nosso ver, pode ser sanada por meio da análise contrastiva entre os idiomas.

PALAVRAS-CHAVE: ensino, *Pretérito Indefinido*, *Pretérito Perfecto Compuesto*, reflexões.

ABSTRACT: In the Spanish verbal system, the tenses *Pretérito Indefinido* and *Pretérito Perfecto Compuesto* have very similar structures in relation to the *Pretérito Perfecto Simple* and *Pretérito Perfecto Compuesto* in Portuguese. However, such forms can have different meanings in Spanish, which usually generates confusing in teaching Spanish as a Foreign Language (SFL). Thus, in order to reflect on possible alternatives to minimize this problem facing Portuguese speaking Brazilian students, this article aims to present the most general difficulties related to this matter. This research draws from the concepts proposed and / or defended by Almeida Filho (1992; 2000; 2006), Durão (2000; 2004), Eres Fernández (2009) and Reis (2011). In general, and in our view, it can be concluded that, among others, the problem may be remedied by contrasting the languages of Spanish and Portuguese.

KEY-WORDS: teaching, *Pretérito Indefinido*, *Pretérito Perfecto Compuesto*, reflections.

¹ Mestre em Linguagem e Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - Campus de Araraquara). Professora de Português/Espanhol do Instituto Federal de São Paulo (IFSP - Campus de Cubatão). – csoler@ifsp.edu.br

² Professora Doutora aposentada de Metodologia do Ensino de Espanhol da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). – igmefer@usp.br

Introdução

O presente artigo visa a apresentar um recorte de pesquisa realizada por nós³ que tratou dos tempos verbais *Pretérito Indefinido*⁴ e *Pretérito Perfecto Compuesto* do modo indicativo espanhol, com o intuito de detectar os procedimentos de ensino mais adequados quando do tratamento do assunto nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) para falantes do português brasileiro devido a que, em geral, os mencionados pretéritos normalmente equivalem a um único tempo verbal em língua portuguesa: o Pretérito Perfeito Simples.

Os motivos que nos levaram a investigar esses tempos verbais espanhóis originaram-se nas dificuldades encontradas por vários de nossos alunos de ELE no momento da sua aprendizagem. Tal situação suscitou uma incessante busca pela melhor forma de abordá-los em sala de aula de maneira que essas dificuldades pudessem ser sanadas ou, ao menos, minimizadas, ainda que houvesse necessidade de reiteradas explicações sobre o assunto. Contudo, ao investigar possíveis formas de ensinar os referidos tempos verbais, deparamo-nos com outras dificuldades relacionadas ao ensino desse tema em sala de aula, o que gerou o interesse por realizar uma pesquisa mais profunda e abrangente a respeito.

Respaldados em algumas obras destinadas à gramática normativa tanto da língua espanhola (RAE, 2006; 2010; ALARCOS LLORACH, 1995) quanto da língua portuguesa (ALMEIDA, 1973; BECHARA 2009; CUNHA; CINTRA, 2007), constatamos que os destacados tempos verbais de ambos os idiomas são organizados de maneira muito semelhante, pois se enquadram na variação aspectual perfeita, isto é, fazem parte do Pretérito Perfeito do modo indicativo e servem, portanto, para expressar ações concluídas que podem ter algum tipo de relação com o tempo presente. Verificamos, ainda, que tais manuais gramaticais da língua espanhola enfatizam o significado básico dos tempos verbais citados, isto é, caracterizam o *Pretérito Indefinido* como tempo passado que não se vincula ao presente e o *Pretérito Perfecto Compuesto* como forma, também pretérita, que expressa

³ Dissertação de Mestrado. Cabe ressaltar que este artigo contém várias passagens extraídas e transcritas *ipsis litteris* do mencionado trabalho.

⁴ De acordo com Musto (2010, p. 6), somente após a publicação do *Esbozo*, em 1973, a RAE passou a denominar o *Pretérito Indefinido* como *Pretérito Perfecto Simple* com vistas à contraposição com a forma composta correspondente: o *Pretérito Perfecto Compuesto*. No entanto, essa modificação não foi muito bem sucedida já que muitos materiais didáticos de ELE da atualidade ainda o apresentam como *Pretérito Indefinido*. Dada essa oscilação e até prevalência desta última denominação optamos, neste artigo, pela terminologia *Pretérito Indefinido* quando do tratamento da destacada forma simples, a fim de padronizar e diferenciar os tempos verbais em pauta.

acontecimentos que estão relacionados ao momento da fala, o que não contempla o uso dos destacados tempos em sua totalidade, uma vez que a referida forma composta em língua espanhola pode, ademais, ser empregada para fazer referência a acontecimentos passados que, independente de serem recentes ou distantes, podem influenciar o momento da enunciação segundo a percepção do falante no tocante à situação expressada (valor psicológico). Tal possibilidade de uso refuta o entendimento de que essas formas verbais devem estar atreladas a expressões temporais que definem a escolha pelo uso de um tempo verbal ou outro, visão muito difundida em diferentes materiais didáticos (como por exemplo, MARTIN, 2010; PICANÇO, VILLALBA, 2010; OSMAN et al., 2010) e acadêmicos de ELE (tais como GUTIÉRREZ ARAUS, 1997 e DURÃO E ANDRADE, 2004, entre outros), os quais, por sua vez, não refletem a complexidade e realidade plena do uso da língua.

Sendo assim, o recorte que fazemos aqui diz respeito às dificuldades mais gerais relacionadas ao ensino desses pretéritos nas aulas de ELE para estudantes falantes do português brasileiro, com o objetivo promover reflexões acerca de possíveis alternativas que minimizem os entraves concernentes ao tratamento do tema em questão.

O referencial teórico utilizado na pesquisa que originou este artigo baseou-se, principalmente, nos conceitos propostos e/ou defendidos por Almeida Filho (1992; 2000; 2006), Durão (2000; 2004), Eres Fernández (2009) e Reis (2011), bem como em algumas das reflexões contidas nas *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 2006), doravante OCEM. No entanto, para tratar das dificuldades e crenças relativas ao assunto, efetuamos, primeiro, uma breve explanação dos usos e valores dos destacados tempos verbais em ambos os idiomas.

1. Os pretéritos em língua espanhola e língua portuguesa

Antes de abordar as dificuldades e crenças relativas ao ensino do *Pretérito Indefinido* e do *Pretérito Perfecto Compuesto* nas aulas de ELE, discorreremos sucintamente sobre os usos e valores dos referidos tempos verbais em língua espanhola e em língua portuguesa. Para tanto, respaldamo-nos nos princípios defendidos pela RAE (2010) e nas considerações apresentadas por Matte Bon (2010a), com relação ao idioma espanhol, e nas ideias propostas por Bechara (2009), Cunha e Cintra (2007) e Neves (2000), no tocante ao português.

1.1. Usos e valores do *Pretérito Indefinido* e do *Pretérito Perfecto Compuesto*

A *Nueva Gramática de la RAE* (2010, p. 429) afirma que os tempos são divididos em simples e compostos, sendo que estes são formados pelo “auxiliar *haber* e o particípio correspondente do verbo principal ou auxiliado, que não mostra características flexivas”⁵.

Além disso, o *Pretérito Perfecto Compuesto*

[...] expressa a ‘anterioridade’ da situação denotada em relação a um ponto de referência situado no presente, caracterizando-o como tempo relativo. Assim, [...] ‘*he cantado*’ é usado para fazer referência a certas situações pretéritas, sejam pontuais ou prolongadas. Estas situações se realizam num intervalo iniciado num ponto não específico do passado e se prolonga até o momento da enunciação, incluindo-o [...]. Como consequência, as situações são avaliadas ou medidas desde o momento em que se fala.⁶ (RAE, 2010, p. 438, destaques no original)

Como podemos observar, a RAE (2010, p. 429) considera que o *Pretérito Perfecto Compuesto* faz referência a um momento anterior ao da enunciação que se prolonga até o presente. Entretanto, também menciona a existência de uma segunda interpretação relativa ao uso do referido tempo verbal denominada “*interpretación perfectiva o de aoristo*”⁷, ou seja, quando o *Pretérito Perfecto Compuesto* (*ha muerto*) assume significado correspondente ao *Pretérito Indefinido* (*murió*). (RAE, 2010, p. 438) De acordo com esta obra, essa é uma característica presente no espanhol boliviano, mas que também pode ser observada em outras regiões do universo hispanofalante.

Ainda segundo a RAE, o *Pretérito Perfecto Compuesto* (*he cantado*) possui relação com o presente (*canto*) devido à sua estrutura sintática (*ha* [presente do verbo *haber*] + particípio do verbo *cantar*), assim como ao significado que a terminologia *antepresente*⁸ reflete com exatidão. Neste caso, ocorre a concordância em relação ao tempo do verbo auxiliar e alguns demonstrativos e adjetivos:

⁵ No original: *auxiliar haber y el participio correspondiente del verbo principal o auxiliado, que no muestra rasgos flexivos.*

⁶ No original: [...] *expresa la ‘anterioridad’ de la situación denotada con respecto a un punto de referencia situado en el presente, lo que lo caracteriza como tiempo relativo. Así pues, [...] ‘he cantado’ se usa para hacer referencia a ciertas situaciones pretéritas, sean puntuales o durativas. Estas situaciones tienen lugar en un intervalo que se abre en un punto inespecífico del pasado y se prolonga hasta el momento de la enunciación y lo incluye [...]. Como consecuencia, las situaciones son evaluadas o medidas desde el momento del habla.*

⁷ Segundo o *Diccionario de la lengua española*, o termo *aoristo* designa a categoria passível de ser combinada com o tempo e o modo e pode indicar uma ação pontual ou uma ação considerada em conjunto, sem ressaltar a sua duração. (Disponível em: <<http://lema.rae.es/drae/?val=aoristo>>. Acesso: 05 maio 2015.

⁸ Segundo a RAE (2010, p. 438), *antepresente* é uma terminologia proposta por Andrés Bello para designar o *Pretérito Perfecto Compuesto* (HE CANTADO) que expressa a anterioridade de uma determinada situação em relação ao tempo presente.

Assim, *este* em *En 'este' año hemos avanzado mucho*, não alterna com *ese* ou *aquel*, nem os adjetivos *presente* (*En el 'presente' curso han aprobado todo*) ou *actual* (*En la 'actual' coyuntura, la empresa ha decidido vender*) admitem ser substituídos por *pasado* ou *anterior*.⁹ (RAE, 2010, p. 438, destaques no original)

Já no que se refere ao *Pretérito Indefinido* (*canté*), observamos que a RAE (2010, p. 441) o considera como um tempo verbal que expressa uma ação anterior ao momento da fala, exprimindo, assim, situações completas e acabadas, além do que, segundo a obra:

O aspecto perfectivo de '*canté*' explica também que o *pretérito indefinido* não faz referência a ações repetidas ('*Me lo pidió*' sugere '*Me lo pidió una vez*') a não ser que um complemento de frequência proporcione o referido significado: *Después de ese breve encuentro, se 'vieron todos los días' [...]; Me lo 'pidió incontables veces' durante estos años [...]*.¹⁰ (RAE, 2010, p. 441, destaques do original)

Ainda de acordo com a mesma Gramática (RAE, 2010, p. 441-443), o *Pretérito Indefinido* também pode sugerir uma interpretação incoativa, antecipativa e resultativa. A interpretação incoativa ocorre quando adjuntos temporais em conjunto com o mencionado pretérito indicam o momento em que uma pessoa inicia uma determinada ação momentânea, como em: *Estudió matemáticas a las siete; Vimos la telenovela a las ocho*. A interpretação antecipativa, por sua vez, refere-se a situações relacionadas à linguagem oral quando se antecipa a ação, como, por exemplo, em: *Se cayó (el vaso)*, situação iminente que se concretiza logo após a mencionada frase ser enunciada. Já a interpretação resultativa é formada com os verbos de medida (*costar, medir, pesar*) e relaciona-se a situações nas quais podemos interpretar a existência de uma ação prévia, como em *Aquel niño midió 1,10m de altura*, informando-nos o *resultado* da altura de uma determinada criança.

Segundo a RAE (2010, p 442), a repetição de *Pretéritos Indefinidos* reproduz a ordem em que os fatos ocorreram, permitindo o efeito de agilidade e de vivacidade às narrações, como em: '*Observó*' *la inmensidad del cielo*, '*miró*' *hacia sus bellos ojos oscuros y le 'dijo*' *con una aterciopelada voz que le 'amó*' *desde el primer día que la 'vió*'.

⁹ No original: *Así, este en En 'este' año hemos avanzado mucho, no alterna con ese o aquel, ni los adjetivos presente (En el 'presente' curso han aprobado todo) o actual (En la 'actual' coyuntura, la empresa ha decidido vender) admiten ser sustituidos por pasado o anterior.*

¹⁰ No original: *La perfectividad de 'canté' explica también que el pretérito perfecto simple no haga referencia a acciones repetidas ('Me lo pidió' sugiere 'Me lo pidió una vez') a no ser que un complemento de frecuencia aporte dicho significado: Después de ese breve encuentro, se 'vieron todos los días' [...]; Me lo 'pidió incontables veces' durante estos años [...].*

De acordo com a mesma obra, o *Pretérito Indefinido* pode ser utilizado em predicados que representam situações não permanentes as quais são delimitadas por expressões temporais, como nos seguintes exemplos:

- ✓ *Solo viajó ‘durante un mes’.*
- ✓ *Guardó los juguetes ‘durante toda su infancia’.*

Também pode ser usado para expressar situações permanentes, embora, nesse caso, apresentem-se algumas restrições uma vez que, pela ausência de delimitação, o predicado recusa o aspecto perfectivo e, por conseguinte, o *Pretérito Indefinido* em casos nos quais se opta pela forma verbal *era* ao invés de *fue* como, por exemplo, em: *Julia fue / era una mujer muy pobre; Fabio fue / era un niño adorable.* (RAE, 2010, p. 442)

Ainda segundo a RAE (2010, p. 442), a maioria dos predicados de estado aceita uma restrição *parcial* ou *convencional* em relação ao tempo, o que viabiliza a referência a situações de caráter transitório, as quais se tornam aceitáveis “na medida em que nosso conhecimento de mundo nos informa que as propriedades mencionadas estão sujeitas a mudanças circunstanciais”¹¹, como em *Fue delgada*. Nesse exemplo, podemos acrescentar uma expressão temporal com o objetivo de delimitar o tempo em que determinada pessoa possuía a mencionada característica: *Fue delgada (hasta los 20 años)*.

Para a RAE (2010, p. 442-443), o *Pretérito Indefinido* também pode ser utilizado para expressar uma delimitação existencial, isto é, quando os limites se referem à existência do sujeito da predicação como, por exemplo, na frase *Pablo fue médico* que pode remeter ao fato de o sujeito ter exercido tal profissão durante o seu tempo de vida, no caso da mencionada sentença fazer parte de um texto biográfico.

Após a descrição dos valores que ambos os pretéritos abordados podem assumir em diferentes contextos, a RAE (2010, p. 443) apresenta um item que trata da oposição entre eles. De acordo com essa obra, tal diferença está relacionada basicamente ao fato de que o *Pretérito Indefinido* é considerado um tempo absoluto e o *Pretérito Perfecto Compuesto* um tempo relativo. Apenas com a forma composta se relaciona o momento em que se fala como parte desse intervalo de tempo; já com a forma simples não é possível estabelecer nenhuma relação entre a ação e o presente. Contudo, há divergências no uso de um tempo verbal e outro em diferentes regiões onde o espanhol é idioma oficial:

¹¹ No original: *en la medida en que nuestro conocimiento del mundo nos informa de que las propiedades que se mencionan están sujetas a cambios circunstanciales.*

A forma *CANTÉ* admite empregos que podem incluir também os usos característicos de *HE CANTADO* em muitos países americanos. Nessas áreas linguísticas são possíveis, na realidade, as duas opções que se mostram em tais contrastes: *Mi hijo {sacó ~ ha sacado} sobresaliente en Matemáticas alguna vez (perfecto de experiencia); Es la mejor novela que {publicó ~ ha publicado} hasta ahora (perfecto continuo); Se {convirtió ~ ha convertido} en un punto de referencia para nuestros jóvenes (perfecto resultativo); ¡Cómo {creció ~ ha crecido} este muchacho! (perfecto de hechos recientes o evidencial)*. Existem, entretanto, alguns casos particulares. Dessa forma, na área rio-platense alternam as duas opções *Marta no {ha llegado ~ llegó} todavía (perfecto continuo)*, enquanto nas demais áreas quase sempre é escolhida a primeira.¹² (RAE, 2010, p. 443)

Sendo assim, observamos que, segundo a RAE (2010) em muitos países hispano-americanos o *Pretérito Indefinido* e o *Pretérito Perfecto Compuesto* podem ser utilizados de forma alternada.

Ainda conforme a RAE (2006, p. 465), a relação do *Pretérito Perfecto Compuesto* com o tempo presente pode ser real, pensada ou percebida pelo enunciador. Assim, e de acordo com a mesma obra (2006, p. 465-466), além de servir para expressar o passado imediato, como no caso de um orador que profere a sentença *he dicho* ao término do seu discurso ou para exprimir situações passadas cujas consequências repercutem no tempo presente, a referida forma verbal também pode ser usada para expressar acontecimentos cujo vínculo com o tempo presente é afetivo como, por exemplo, em *Mis padres han muerto hace diez años*, quando a referência ao fato expresso por meio do *Pretérito Perfecto Compuesto* denota que as consequências sentimentais do fato ainda perduram no presente, diferente de *Mis padres murieron hace diez años* que exprime uma informação cuja influência emocional do locutor apresenta-se neutralizada.

De igual modo, com base nas afirmações de Rojo (1974 apud CARTAGENA, 1999, p. 2945), Cartagena declara que o *Pretérito Perfecto Compuesto* costuma ser empregado para expressar acontecimentos mais próximos ao momento da enunciação por estar atrelado ao tempo presente. Contudo, essa proximidade com o momento atual do enunciador pode ser de

¹² No original: *La forma CANTÉ admite empleos que pueden abarcar también los característicos de HE CANTADO en muchos países americanos. En esas áreas lingüísticas son posibles, en efecto, las dos opciones que se muestran en tales contrastes: Mi hijo {sacó ~ ha sacado} sobresaliente en Matemáticas alguna vez (perfecto de experiencia); Es la mejor novela que {publicó ~ ha publicado} hasta ahora (perfecto continuo); Se {convirtió ~ ha convertido} en un punto de referencia para nuestros jóvenes (perfecto resultativo); ¡Cómo {creció ~ ha crecido} este muchacho! (perfecto de hechos recientes o evidencial). Existen, sin embargo, algunos casos particulares. Así, en el área rioplatense alternan las dos opciones de Marta no {ha llegado ~ llegó} todavía (perfecto continuo), mientras que en las demás áreas se elige casi siempre la primera.*

caráter psicológico e não apenas temporal. “Deste modo podem ser explicadas orações como: *Lo he visto anoche; Ha nacido ayer.*”¹³ (CARTAGENA, 1999, p. 2945)

Observamos, então, que, tanto de acordo com a RAE (2006) quanto segundo Cartagena (1999), a combinação de expressões temporais que indicam um espaço de tempo concluído com o *Pretérito Perfecto Compuesto* só é inteligível em situações que denotam uma relação sentimental do falante com o fato ocorrido.

Consoante às ideias de Matte Bon (2010a),

Entre todos os tempos de que dispõe o espanhol, o *pretérito indefinido* é, sem dúvida, o mais marcado pela problemática temporal: está estreitamente relacionado ao passado no tocante ao momento da enunciação, sendo utilizado para informar sobre fatos passados, contar estritamente os fatos em si, sem tentar criar nenhum tipo de perspectiva específica.¹⁴ (MATTE BON, 2010a, p. 19)

Conforme o mencionado teórico (2010a, p. 23), é comum a explicação de que o *Pretérito Indefinido* se relaciona a processos duradouros, reiterados ou pontuais. Contudo, para o estudioso, essa definição não condiz com a análise desse tempo, pois “não existem acontecimentos que, por si mesmos, exijam o emprego do *Pretérito Indefinido* mais que o do *Imperfecto* ou o de um tempo composto. Um mesmo acontecimento pode ser relatado de diferentes maneiras mediante o emprego de um ou outro desses tempos”.¹⁵ Ainda de acordo com ele, a compreensão do uso do *Pretérito Indefinido* não deve estar atrelada aos acontecimentos extralinguísticos em si, visto que o enunciador pode fazer referência a eles por meio da língua de diferentes formas segundo seus desígnios em dada ocasião. Ele afirma, também, que o mencionado tempo verbal pode ser utilizado para exprimir fatos passados tanto oralmente quanto de maneira escrita.

De acordo com o mesmo gramático e com as demais obras consultadas, o *Pretérito Perfecto Compuesto*, ao qual ele também se refere como *passado no presente*, é formado pelo verbo auxiliar *haber* sucedido de outro verbo no particípio (*haber + participio*) como, por exemplo, em *he salido, hemos partido* etc.

¹³ No original: *De este modo pueden explicarse oraciones como: Lo he visto anoche; Ha nacido ayer.*

¹⁴ No original: *Entre todos los tiempos de que dispone el español, el pretérito indefinido es, sin duda, el más marcado por la problemática temporal: está estrechamente relacionado con el pasado respecto al momento de la enunciación, y se utiliza para informar sobre hechos pasados, contar estrictamente los hechos en sí, sin crear ningún tipo de perspectiva específica.*

¹⁵ No original: *no existen acontecimientos que, por sí mismos, exijan el empleo del pretérito indefinido más que el del imperfecto o el de un tiempo compuesto. Un mismo acontecimiento puede ser relatado de distintas maneras mediante el empleo de uno u otro de estos tiempos.*

Para Matte Bon (2010a, p. 112), quando o enunciador utiliza o *Pretérito Perfecto Compuesto* não deseja relatar o acontecimento em si, mas relacioná-lo com o presente do indicativo, destacando “o que foi dito como algo provisório, ou assinala que não pode considerá-lo totalmente como pertencente ao passado, porque não sabe se acontecerão mais coisas”.¹⁶ Segundo o especialista, o *Pretérito Perfecto Compuesto* costuma ser utilizado sem nenhum tipo de marcador temporal ou com marcadores temporais que remetam a um tempo passado não acabado.

✓ *¿Has visto aquella nueva película?*

Sí, la he visto cinco veces.

✓ *Esta semana he visto aquella nueva película.*

Entretanto, o tempo verbal mencionado pode ser encontrado em contextos nos quais um marcador temporal acrescentado ao final da enunciação e após o uso do *Pretérito Perfecto Compuesto* faça referência a um tempo acabado, como em:

✓ *He leído este libro... El mes pasado.*

Contudo, segundo o teórico, também devemos levar em conta que em usos dialetais de algumas regiões espanholas, como Leão, Astúrias, Burgos, entre outras,

[...] ainda quando o *pretérito perfecto compuesto* vai acompanhado de algum tipo de marcador temporal, dificilmente poderá tratar-se de marcadores temporais que remetam a um passado acabado, visto que se trata de um tempo do presente: **El año pasado me he comprado un coche.*¹⁷ (MATTE BON, 2010a, p. 113)

Para Matte Bon (2010a, p. 114), é preferencial o emprego do *Pretérito Perfecto Compuesto* com os marcadores temporais que apontam unidades de tempo inacabadas. Todavia, esse é um critério considerado subjetivo pelo autor, pois, conforme as intenções ou o momento ao qual esteja voltada a atenção do enunciador acerca do enunciado, um fato pode

¹⁶ No original: *lo dicho como algo provisional, o señala que no puede considerarlo del todo como perteneciente al pasado, porque no sabe si van a suceder más cosas.*

¹⁷ No original: *[...] aun cuando el pretérito perfecto va acompañado de algún tipo de marcador temporal, dificilmente puede tratarse de marcadores temporales que remitan a un pasado acabado, puesto que se trata de un tiempo del presente: *El año pasado me he comprado un coche.*

ser tido como distante, ou seja, sem ligação com o presente, ainda que faça referência a um período inacabado como hoje, esta semana, este ano, tornando possíveis construções como *Esta manhã estudei espanhol*¹⁸. Isto é, a unidade de tempo *manhã* ou o espaço-temporal *dia* pode não ter acabado, mas o enunciador sente a sua relação com o fato completamente terminada.

Sendo assim, consoante as ideias de Matte Bon (2010a), o uso do tempo verbal *Pretérito Indefinido* bem como do *Pretérito Perfecto Compuesto* varia de acordo com a maneira como o enunciador percebe ou sente a sua relação com o fato enunciado. Segundo o estudioso, a oposição entre um tempo verbal e outro é uma questão estritamente linguística que não se relaciona ao uso que o falante faz do idioma no dia a dia. Para Matte Bon (2010a, p. 115), não devemos buscar a oposição entre os referidos tempos verbais para não incorrer no erro de acreditar, por exemplo, que o *Pretérito Perfecto Compuesto* se refere a ações mais recentes.

Dessa maneira, notamos que a definição dos pretéritos em pauta proposta tanto pela RAE (2010) quanto por Matte Bon (2010a) contempla de maneira detalhada as suas diferentes possibilidades de uso, posto que considera o idioma com vistas a uma perspectiva comunicativa, não os atrelando apenas a uma definição estrutural e sistemática.

1.2 Usos e valores do Pretérito Perfeito Simples e do Pretérito Perfeito Composto

De acordo com Cunha e Cintra (2007, p. 469), o Pretérito Perfeito Simples do Indicativo serve para expressar uma ação completamente concluída, momentânea e definida no tempo. Já o Pretérito Perfeito Composto, formado pelo Presente do Indicativo do verbo *ter* e o particípio do verbo principal, expressa um fato repetido ou contínuo relacionado com o tempo presente, o que torna a diferença entre o emprego de um tempo verbal e outro bastante evidente, como podemos observar nos seguintes exemplos:

- ✓ *Sai* pela manhã e só *cheguei* à noite.
- ✓ *Tenho lido* vários livros com os quais *tenho aprendido* muito.

Segundo os mencionados teóricos (2007, p. 469), o Pretérito Perfeito Simples também pode expressar uma ação repetida ou contínua quando acompanhado de advérbios ou locuções

¹⁸ Tradução livre nossa: Hoje de manhã/Esta manhã estudei espanhol.

adverbiais, tais como *sempre*, *frequentemente*, *várias vezes*, entre outros, visto que a noção de repetição ou de continuidade é dada pelo advérbio que modifica o verbo. Vejamos os exemplos:

- ✓ Elas *sempre estiveram* juntas.
- ✓ Márcia o *avisou várias vezes*, mas Marcos, infelizmente, não a *ouviu*.

Bechara (2009, p. 278) esclarece que o Pretérito Perfeito Simples e o Pretérito Perfeito Composto se inserem no modo indicativo do sistema verbal da língua portuguesa, sendo que o primeiro se relaciona a uma ação ocorrida em um espaço de tempo determinado enquanto o segundo está relacionado aos verbos de conjugação composta, formando-se pelo verbo *ter* ou *haver* no presente do indicativo mais outro verbo no particípio e pode expressar um fato repetido ou estendido relacionado ao momento da fala (fato habitual), como em: *Tenho trabalhado* muito naquele projeto, ou um fato consumado como, por exemplo, na expressão *Tenho dito*, utilizada no final de um discurso.

Neves (2000, p. 25), em sua *Gramática de usos do português*, afirma que, de maneira geral, os verbos constituem os predicados das orações os quais, por sua vez, possuem “propriedades sintáticas e semânticas, como a forma lexical, a categoria, o número e a função semântica dos termos, além das restrições de seleção a estes impostas”, sendo que os verbos modalizadores, os verbos que indicam aspecto, bem como os que auxiliam a indicação de tempo e voz, não representam predicados. De acordo com a autora, no que tange à classificação semântica, há três classes principais de predicados verbais: dois dinâmicos e um não-dinâmico. A classificação dinâmica está subdividida em ações ou atividades – relacionadas àquilo que alguém faz ou provoca – e processos – concernentes às coisas que acontecem. Já os verbos não-dinâmicos são acompanhados por um sujeito que os sustenta e os define como, por exemplo, na frase: Marcos *permaneceu* sentado. Por fim, a especialista também faz referência aos verbos que se inserem em orações sem sujeito como em: *Está tarde.* / *É sábado.* Neste caso, as orações envolvem um processo ou um estado que independe da ação de um sujeito. (NEVES, 2000, p. 26)

Para Neves (2000), também é importante considerar o parâmetro da perfectividade (ou acabamento) - com base no qual ela também destaca o aspecto verbal - com relação às predicções dinâmicas, as quais podem ser classificadas em télicas (acabadas) e não-télicas (inacabadas). Vejamos alguns exemplos:

- ✓ Marcos *elaborou* o projeto.
- ✓ Pedro *lavou* o carro.
- ✓ A chuva *caiu* em silêncio.
- ✓ Luana *perdeu* o encerramento do curso.

Os quatro exemplos anteriores aludem a predicacões dinâmicas télicas, entretanto, as duas primeiras frases exprimem ações com controle e as demais processos sem controle. Observamos, portanto, que as orações constituídas por verbos conjugados no pretérito perfeito simples (*elaborou*, *lavou*, *caiu* e *perdeu*) representam uma ação ou um processo acabado.

Neves (2000) trata dos verbos sem mencionar a nomenclatura dos tempos verbais, referindo-se a eles apenas como tempos de presente, passado ou futuro, o que difere das gramáticas tradicionais, em geral.

Assim, consoante às definições apresentadas, concluímos que os tempos verbais em destaque possuem características muito semelhantes tanto em língua portuguesa quanto em língua espanhola, visto que em ambos os idiomas a forma simples é utilizada para expressar ações passadas que não se relacionam com o momento da fala e a forma composta é empregada para exprimir situações pretéritas vinculadas ao momento da enunciação, ou seja, ao tempo presente. Entretanto, também observamos que, em espanhol, há divergências no tocante a variações linguísticas, sociais, culturais e diatópicas. Além disso, há diferenças relativas ao significado das formas compostas entre os referidos idiomas, o que pode gerar dificuldades para o professor e para o aluno nas aulas de ELE, em virtude da falta de conhecimento e de informação apropriada acerca do assunto. Dessa forma, no próximo item, tratamos de algumas convergências, dificuldades e crenças relacionadas ao assunto em pauta.

2. Entre convergências, dificuldades e crenças

As convergências relacionadas aos tempos de pretérito em estudo se referem, de maneira geral, à equivalente estrutura em língua espanhola e em língua portuguesa embora, especialmente, as formas compostas abranjam usos e valores diferentes, o que contribui para o surgimento de algumas dificuldades tanto no ensino de ELE para falantes do português brasileiro quanto na sua aprendizagem.

As semelhantes formas desses tempos verbais decorrem do fato de que ambas as línguas, ao lado do italiano e do francês, por exemplo, tiveram sua origem no latim vulgar.

Contudo, dos idiomas provenientes dessa mesma raiz, os enfocados em nossa discussão são os que apresentam maior afinidade, fato que costuma ocasionar muita resistência no tocante à aprendizagem da língua espanhola no Brasil. Infelizmente, ainda nos dias atuais, para muitos, falar espanhol significa apenas “enrolar a língua”, modificar “um pouco” o sotaque ou até mesmo apelar para a “ditongação” de algumas palavras (*cientro, *brasilenia, *mietros, *solamiente etc.), dentre outros aspectos decorrentes do pensamento de que a língua espanhola é sinônimo de uma língua “fácil”, sendo, portanto, desnecessário o seu estudo aprofundado.

De acordo com Gregolin (2002), essa maneira de pensar está relacionada especialmente aos brasileiros os quais, muitas vezes, restringem as diferenças desse idioma estrangeiro apenas a meras questões sistemáticas em comparação com a língua portuguesa:

Essa ideia de “proximidade” cria vários efeitos de sentido, entre os quais, o que mais tem interferido na aprendizagem de ambas as línguas é a compreensão de que “espanhol e português são muito parecidos” e que, por isso, não há porque estudá-las sistematicamente. Com base nesta premissa equivocada, pensa-se – principalmente no Brasil – que “espanhol é fácil” e que a diferença entre as línguas resume-se a algumas problemáticas linguísticas, como a estruturação sintática, a distinção fonética, os exemplos de “falsos cognatos”, etc. (GREGOLIN, 2002, p. 11-12)

A menção do pensamento referente à suposta facilidade da língua espanhola para os falantes do português brasileiro também pode ser observada nas OCEM - no capítulo específico sobre “Conhecimentos de espanhol” (BRASIL, 2006, p. 128), quando se reportam ao momento em que a língua espanhola passou a se destacar nos mais diversos âmbitos da sociedade brasileira:

Estereótipos de todo o tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros... A “língua fácil”, “língua que não se precisa estudar” (falas que circulam no senso comum), ganha um novo lugar e um novo estatuto a partir da assinatura do Tratado do Mercosul, passa a ocupar novos e mais amplos espaços, torna-se objeto de atenções, preocupações e projeções quanto ao seu alcance, seu êxito e às suas consequências, por parte de vários segmentos da sociedade, seja no âmbito dos negócios, no âmbito educativo, acadêmico, político, e no discurso da imprensa, que ora se mostra favorável, ora contrária, ora reticente, mas raramente indiferente a essa nova situação.

Cabe ressaltar que tais afirmações nos conduzem a lembrar algumas situações vivenciadas em sala de aula, quando de nossa atuação docente, nas quais muitos estudantes

brasileiros de ELE partilhavam desses mesmos pensamentos acerca da suposta facilidade da língua espanhola devido à sua relativa semelhança com a língua portuguesa. Entretanto, logo após o início do estudo efetivo do mencionado idioma estrangeiro, percebiam que cada um possuía suas particularidades e eram, portanto, diferentes um do outro. Somente então mudavam de opinião sobre o assunto e admitiam que, inicialmente, o espanhol parecia ser fácil, mas, na verdade, era difícil, além de ser distinto da língua portuguesa.

Salinas (2005, p. 54-55) destaca a relativa proximidade existente entre o português e o espanhol e afirma que o ensino de ELE no Brasil deveria considerar essa característica, isto é, tirar proveito dela visto que, se bem orientada, contribui para a geração de um ambiente de confiança aos estudantes, possibilitando uma melhor comunicação entre professor e aluno; entretanto, é preciso considerar que o efeito contrário talvez surja, uma vez que essa aproximação entre os idiomas também pode provocar interferências da língua materna sobre a língua estrangeira devido à mescla que os estudantes podem fazer.

Já Alcaraz (2005, p. 195-196) afirma que a semelhança entre as referidas línguas está relacionada à origem comum que possuem e se reporta a uma das afirmações de Almeida (1973) quando este diz que, dentre os idiomas de origem românica, a língua portuguesa e a língua espanhola são as que possuem maior afinidade. Ainda de acordo com a autora (2005, p. 197-199), ao invés de ajudar, tal característica pode gerar dificuldades na aprendizagem de ELE para falantes do português brasileiro, pois o aluno pode estagnar em uma interlíngua, distanciando-se, assim, da língua meta.

Sem explicitar quais seriam os pesquisadores, em um de seus artigos, Durão (2000, p. 43) afirma que alguns estudiosos vêm investigando acerca da semelhança e da diferença entre línguas, visando a descobrir se tais características facilitam ou prejudicam o processo de aprendizagem de um determinado idioma, sendo que uns procuram demonstrar que as línguas próximas são mais fáceis de serem aprendidas e outros visam a comprovar justamente o contrário. Nesse sentido, podemos nos reportar aos estudos de Alcaraz (1997) e Camorlinga (1997), por exemplo, os quais consideram que as semelhanças entre a LM e a LE podem auxiliar no ensino e na aprendizagem do novo idioma, enquanto as diferenças podem interferir, negativamente, no referido processo.

Tanto no tocante às convergências e às divergências entre os tempos de pretérito em análise quanto em relação aos diferentes estudos acerca da relativa proximidade existente entre as formas verbais em língua espanhola e em língua portuguesa bem como sobre as crenças que permeiam o ensino e aprendizagem dessa língua estrangeira, observamos certa ênfase nas dificuldades de aprendizagem, ou seja, nos problemas encontrados pelos alunos.

Contudo, entendemos que as maiores dificuldades vinculadas às formas verbais em questão nas aulas de ELE são, em primeira instância, do professor que aborda o assunto de maneira superficial e pouco adequada, talvez porque ele mesmo não o compreenda em profundidade. Assim, consideramos que estamos diante muito mais de um problema de ensino do que de um problema de aprendizagem.

Por tratar-se de um aspecto diretamente relacionado à gramática da LE, entendemos que o ensino dos tempos verbais em pauta ocorre de maneira metódica e descontextualizada¹⁹ devido a que, em geral, o entendimento acerca do conceito de gramática está atrelado ao estudo de regras (muitas vezes vinculadas apenas à norma culta, modalidade escrita), de memorização e de repetição, a exemplo das reflexões de Bechara (2006), Matte Bon (2009; 2010b), Sánchez Pérez (2000) e Neves (2002). De acordo com Sánchez Pérez (2000, p. 24), tal concepção resulta da maneira como o ensino de línguas era realizado na antiguidade, época em que a aprendizagem de um idioma materno ou estrangeiro era associada apenas ao domínio da gramática e estava pautada na metodologia romana de ensino. Nesse sentido, verificamos ainda hoje a prevalência, em muitos contextos, de um ensino alinhado com os princípios postulados pelo Método Gramática e Tradução e, em outros, com os preceitos defendidos pelos métodos de linha estruturalista. Assim, não é raro que nos programas de curso e em vários materiais didáticos o uso e os valores efetivos dos tempos verbais que nos interessam sejam ignorados, total ou parcialmente.

Neves (2002) destaca, também, o desprezo de alguns professores de língua portuguesa pelo assunto. Em entrevista realizada por ela, os docentes afirmaram que ensinavam a gramática, apesar de julgarem-na inútil, e que costumavam transmiti-la apenas com base em conteúdos estabelecidos nos livros didáticos que, segundo a referida estudiosa, habitualmente propõem uma descrição sistemática da língua (NEVES, 2002, p. 238).

Constatação semelhante apresenta Reis (2011, p. 135-181), ao afirmar que a maioria dos alunos e dos professores de um curso de Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola vinculava o ensino e a aprendizagem de verbos a um enfoque sistemático, gradativo e regular, além de considerar importante a aplicação de exercícios estruturais no decorrer do referido processo, embora os professores também julgassem relevante a inclusão de atividades comunicativas com vistas à prática das regras formais sobre o assunto. Reis (2011) destaca ainda que, enquanto os docentes optavam pela apresentação

¹⁹ Neste contexto, entendemos por metódico e descontextualizado o ensino dos tempos verbais com base em sua conjugação sistemática e na aplicação de exercícios de fixação repletos de frases desvinculadas de um contexto, por exemplo. Em outras palavras, é aquele ensino que enfatiza e prioriza as formas e flexões e não considera devidamente os usos que os falantes fazem delas e os valores que a elas atribuem.

contextualizada das estruturas verbais para posterior prática de exercícios, os alunos, futuros professores de ELE, preferiam receber tais explicações anteriormente à sua contextualização por meio de exemplos e exercícios práticos.

Entendemos que a preferência desses alunos pelos procedimentos metodológicos mais conservadores estão atrelados à prevalência e à consolidação do Método Gramática e Tradução ao longo dos séculos, bem como à concepção de gramática mais difundida na sociedade e de suas crenças sobre como se aprende um novo idioma. Inferimos, ainda, que tal resultado reflete a maneira como eles aprenderam verbos no decorrer de sua vida escolar e que há grandes possibilidades de que, uma vez inseridos no contexto pedagógico, eles também sigam esses mesmos procedimentos em suas aulas, perpetuando, dessa forma, uma concepção tradicionalista de ensinar e aprender línguas.

Nessa mesma linha de raciocínio e com base nas reflexões de Neves (2002), nas constatações de Reis (2011), assim como em comentários informais de alunos e de professores de línguas quando de nossa atuação docente, além de levarmos em conta a maneira pela qual alguns materiais didáticos tratam o assunto, consideramos que, em geral, o ensino do *Pretérito Indefinido* e do *Pretérito Perfecto Compuesto* consiste na apresentação das mencionadas formas verbais, em explicações superficiais e na aplicação de exercícios de fixação que pouco esclarecem o assunto e, por conseguinte, não são capazes de explorar suas diferentes possibilidades de uso.

De modo geral, um dos recursos mais utilizados pelos docentes tanto para preparar aulas quanto para ministrá-las é o livro didático. Conforme Reis (2011, p. 189), os professores e os alunos entrevistados por ela concebiam que os materiais didáticos são instrumentos imprescindíveis ao processo de ensino e de aprendizagem de verbos. Segundo a pesquisadora (2011, p. 188), “tal constatação ganha importância na medida em que, como se sabe, muitas vezes o livro didático é o principal recurso – quando não é o único – de que se valem professores e alunos”, a exemplo das considerações de Neves (2002) destacadas nas linhas precedentes.

De acordo com Eres Fernández (2009, p. 47-49), essa vinculação limitada aos materiais didáticos se dá por diferentes motivos: ausência de recursos financeiros; restrição da possibilidade de seleção do livro didático pelo professor, visto que muitas instituições adotam materiais de uso exclusivo ou efetuam a escolha sem que o docente possa participar do processo; ausência de um acervo variado de livros e outros materiais pedagógicos disponibilizados pelo próprio estabelecimento, o que conduz o docente a efetuar buscas, pesquisas e a preparar suas aulas com base em sua biblioteca pessoal que, em geral, é bastante

reduzida; muitos docentes lecionam em mais de uma escola e, conseqüentemente, se responsabilizam por uma carga horária excessiva, o que diminui o tempo dedicado à preparação de aulas, à seleção, organização e/ou elaboração de materiais variados e adequados a cada contexto, “de tal modo que a melhor solução – quando não a única – é optar apenas pelo seguimento do livro didático e, melhor ainda, se for o mesmo livro para todas as instituições em que leciona” (ERES FERNÁNDEZ, 2009, p. 49).

Sendo assim, respaldados nas afirmações de Neves (2002), Reis (2011) e Eres Fernández (2009), inferimos que, muitas vezes, os docentes tratam em seus cursos os tempos verbais aos quais nos referimos com base em poucos materiais didáticos os quais, por sua vez, costumam abordar o assunto da seguinte maneira:

Em espanhol, o *pretérito perfecto compuesto* e o *pretérito indefinido* correspondem ao pretérito perfeito do português. O primeiro é utilizado com expressões temporais que incluem o presente (*esta semana, hoy, nunca, siempre* etc.). [...] vamos estudar a conjugação dos verbos no *pretérito indefinido*, utilizada com expressões temporais que não incluem o presente (*ayer, el mes pasado* etc.)²⁰ (MARTIN, 2003, p. 188)

Cruzaba, guardó, se ha hallado, habían hecho são tempos do passado. [...] - A segunda forma, *guardó (Pretérito Indefinido)*, indica uma ação acabada e pontual do passado. Por ex.: *Colón descubrió América en 1492*. - A terceira forma, *se ha hallado (Pretérito Perfecto)*, indica uma ação do passado que se inscreve no espaço-temporal que não acabou. Por ex.: *Esta mañana ha llovido mucho.** [...] *variante peninsular.²¹ (PICANÇO; VILLALBA, 2010, p. 82)

Em espanhol, usamos o *pretérito indefinido* para relatar e informar acontecimentos pontuais e concluídos no passado. Em geral, emprega-se este tempo com os marcadores temporais *ayer, anteayer, el año/mes/siglo pasado, hace unos días/unas semanas* etc.²² (OSMAN et al., 2010, p. 32)

²⁰No original: *En español, el pretérito perfecto compuesto y el pretérito indefinido corresponden al pretérito perfecto del portugués. El primero, se utiliza con expresiones temporales que incluyen el presente (esta semana, hoy, nunca, siempre, etc.). (...) vamos a estudiar la conjugación de los verbos en pretérito indefinido, utilizada con expresiones temporales que no incluyen el presente (ayer, el mes pasado, etc.)*

²¹No original: *Cruzaba, guardó, se ha hallado, habían hecho son tiempos de pasado. [...]*

- *La segunda forma, guardó (Pretérito Indefinido), indica una acción acabada y puntual del pasado. Por ej.: Colón descubrió América en 1492.*

- *La tercera forma, se ha hallado (Pretérito Perfecto), indica una acción del pasado que se inscribe en el espacio temporal que no ha acabado. Por ej.: Esta mañana ha llovido mucho.* [...]* *variante peninsular.

²²No original: *En español, usamos el pretérito indefinido para relatar e informar acontecimientos puntuales y acabados en el pasado. En general, se emplea este tiempo con los marcadores temporales ayer, anteayer, el año/mes/siglo pasado, hace dos días/unas semanas, etc.*

Observamos, assim, que a abordagem dos tempos verbais em estudo nos diferentes materiais didáticos de ELE²³, em geral, se resume à apresentação do significado básico de ambos os pretéritos associados a uma relação de marcadores temporais, ou seja, vincula o *Pretérito Indefinido* a ações passadas ocorridas em um espaço de tempo terminado e o *Pretérito Perfecto Compuesto* a situações pretéritas realizadas em um espaço-temporal ainda não encerrado e apresentam os indicadores de tempo como referência para o uso de uma forma verbal ou outra. Em seguida, propõem alguns exercícios de fixação para consolidação do referido conteúdo. Também verificamos que raramente os manuais complementam o assunto com esclarecimentos acerca do uso real desses tempos nas diferentes regiões em que a língua espanhola é idioma oficial.

Podemos afirmar, portanto, que a abordagem escolhida por muitos livros didáticos de ELE é superficial e pouco adequada, uma vez que não esclarecem com precisão o uso dos tempos verbais em estudo, pois não se reportam às diferentes possibilidades de emprego efetivo da língua.

Concluimos, então, que, se os livros didáticos costumam esclarecer o uso desses tempos verbais por meio de explicações insuficientes e, muitas vezes, constituem um dos poucos materiais utilizados pelos professores no tocante ao preparo de suas aulas, a primeira dificuldade em relação ao tema se dá, como já afirmamos, no ensino, visto que o docente se respalda, basicamente, nas informações contidas nesses manuais e podem ser levados a reproduzir o assunto de maneira incompleta e insatisfatória.

Nesse sentido, entendemos que o livro didático é um recurso importante, entretanto, não deve ser a única referência do professor ao preparar suas aulas, como assinalam as OCEM (BRASIL, 2006, p. 154):

É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas.

²³ Esclarecemos que explicações muito próximas à citação destacada também podem ser encontradas nos seguintes materiais didáticos:

- BRUNO, F. C.; MENDOZA, M. A. **Hacia el español**. São Paulo: Saraiva, 2004.
- HERMOSO, A. G.; DUEÑAS, C. R. **Eco**. Edelsa, Grupo Didascalía S.A. Madrid, 2005.
- MELONE, H.; MENÓN, L. **Tiempo español**. São Paulo: Atual Editora, 2007.
- PALOMINO, M. A. **Estudiantes – curso de español**. Edelsa, Grupo Didascalía S.A. Madrid, 2002.
- ROMANOS, H.; CARVALHO, J. P. **Espanhol expansión: ensino médio**. São Paulo: FTD, 2004.
- SOUZA, J. O. **Espanhol para brasileiros**. São Paulo: FTD, 1997.
- _____. **¡Por supuesto!: Español para brasileños**. São Paulo: FTD, 2003.

Outra questão que influencia diretamente o processo de ensino e à qual nos reportamos a seguir é a formação de professores de ELE no Brasil, pois entendemos que algumas dificuldades podem estar atreladas a ela.

3. O ensino dos pretéritos e a formação de professores

Como se sabe, a formação de professores de ELE no Brasil ou em qualquer outro lugar do mundo incide diretamente no processo de ensino e de aprendizagem do idioma. No que se refere ao nosso país, existem algumas exigências mínimas. De acordo com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB-EN, 1996):

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Dessa forma, o requisito mínimo para lecionar ELE na Educação Básica é ser licenciado em Letras-Espanhol por uma instituição de ensino superior legalmente reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC). Todavia, nem todos os docentes de língua espanhola são devidamente graduados na área. Segundo Eres Fernández (2009, p. 17), existem professores que realizaram uma complementação pedagógica, outros que possuem diplomas convalidados no Brasil por terem seus títulos originários de países estrangeiros e, ainda, docentes que, apesar de não apresentarem a titulação mínima necessária, atuam na Educação Básica, muito embora os preceitos legais exijam formação específica. Cabe ressaltar que essa situação se dá devido à carência de profissionais habilitados para o exercício da docência no referido idioma, especialmente após a sanção da lei 11.161/05, que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola em todas as escolas de Ensino Médio do Brasil. No entanto, também é preciso destacar outros fatores da maior importância que contribuem para essa situação, tais como condições de trabalho inadequadas, falta de incentivo à carreira docente, remuneração insuficiente, desprestígio da profissão, desvalorização do ensino e aprendizagem da língua espanhola, ausência de uma consistente política de ensino de línguas estrangeiras etc. Assim, muitas vezes, a atuação como professor ocupa um lugar secundário na vida de profissionais

que, sendo titulados em outras áreas, complementam sua jornada e/ou seu orçamento ministrando aulas.

Conforme as afirmações de Almeida Filho (1992, p. 1-2), uma das dificuldades relacionadas à formação do professor de língua estrangeira é o fato de que, habitualmente, ele “não fala, pouco lê, não escreve e nem entende” o idioma no qual está habilitado a lecionar, aspecto que implica na seleção e organização de conteúdos que costumam ser transmitidos aos alunos de modo extremamente simplificado. Segundo as afirmações do teórico – feitas há mais de duas décadas mas ainda atuais –, a baixa remuneração que obriga o docente a ministrar um número exacerbado de aulas semanais e o fato de as instituições escolares não exigirem uma formação especializada também constituem fatores que contribuem para a precariedade do ensino de línguas no Brasil.

De acordo com o mesmo estudioso (2000, p. 14), é necessário que o professor de línguas obtenha uma sólida formação inicial para atingir seu auge profissional. Contudo, após iniciar a prática docente é preciso que ele permaneça em constante atualização a fim de que se defronte com oportunidades de crescimento e alcance um bom desempenho no exercício de sua função. Já Eres Fernández (2009, p. 17) afirma que, independente da formação inicial, se o professor de ELE não se atualizar frequentemente, é possível que enfrente dificuldades com as quais não seja capaz de lidar com eficácia.

Dessa maneira, observamos que a formação inicial do professor exerce papel fundamental no exercício da docência de ELE. Entretanto, após ingressar no mercado de trabalho é imprescindível que esse profissional se atualize constantemente em sua área de atuação, ou seja, é importante que ele sempre participe de eventos, tais como seminários, palestras, cursos de aperfeiçoamento etc., pois a formação é um processo contínuo que tem início na graduação e “serpenteia pela vida inteira dos professores” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 1).

Associando a precária realidade da formação à atuação de muitos docentes e às dificuldades de ensino dos pretéritos em questão, entendemos haver um direcionamento – até certo ponto justificado – a uma abordagem incompleta e pouco esclarecedora acerca do assunto nas aulas de ELE, visto que reduzem a definição dos tempos a questões puramente linguísticas, atrelando-as à presença ou ausência de determinados marcadores temporais.

Para uma compreensão mais objetiva, no quadro a seguir elencamos uma síntese das dificuldades de ensino relativas aos tempos verbais *Pretérito Indefinido* e *Pretérito Perfecto Compuesto* nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro:

**DIFICULDADES DE ENSINO DOS PRETÉRITOS *INDEFINIDO E PERFECTO*
COMPUESTO NAS AULAS DE ELE**

Dificuldades de ensino:

- ✓ acesso restrito do professor a variados materiais didáticos de ELE
- ✓ explicações superficiais e/ou incompletas em muitos materiais didáticos de ELE
- ✓ precária formação docente
- ✓ confusão ou desconhecimento profundo dos usos e das conjugações dos verbais em língua estrangeira

Quadro 1 – Síntese das dificuldades de ensino dos pretéritos *Indefinido* e *Perfecto Compuesto* nas aulas de ELE

Assim, e conforme discutimos, a partir do momento em que os professores se deparam com dificuldades como as sintetizadas no quadro anterior, surgem, como consequência, dificuldades de assimilação e aprendizagem capazes de levar, inclusive, à fossilização de erros que, em maior ou menor medida, podem comprometer ou provocar ruídos na comunicação.

Considerações Finais

Respaldados nas considerações expostas até aqui, compreendemos que o uso real dos tempos verbais destacados não está atrelado apenas ao espaço-temporal encerrado ou não-encerrado, mas, principalmente, ao vínculo emocional e psicológico que o enunciador possui com o fato consumado, além das questões pertinentes às variações linguísticas peculiares de cada região em que o idioma é falado. Também observamos que os marcadores temporais não devem ser considerados referências fundamentais na escolha de um tempo verbal ou outro, pois, de acordo com as considerações da RAE (2010) e de Matte Bon (2010a), os referidos pretéritos são empregados de maneira alternada em diferentes lugares do universo hispano-falante. Entendemos que os indicadores de tempo utilizados na enunciação são elementos secundários que, em algumas situações, sequer aparecem no discurso.

No tocante à abordagem do tema nas aulas de ELE, concebemos que os professores costumam buscar respaldo em poucos materiais didáticos e acabam reproduzindo informações superficiais acerca do assunto. Entretanto, também convém ter presente outro aspecto que

talvez esteja relacionado a essa situação, qual seja, a maneira como esses tempos verbais são apresentados aos futuros professores do referido idioma durante sua formação inicial nos cursos de graduação, ou seja, o modo como o assunto é discutido - caso seja discutido. Nesse sentido, reportamo-nos à visão apresentada por Almeida Filho há duas décadas (1992) quando ele afirmava que, naqueles anos, muitas vezes o professor concluía o curso universitário sem dominar o idioma estrangeiro em que estaria habilitado a lecionar. No caso dos pretéritos que nos ocupam, ocorreria algo semelhante na formação dos docentes de espanhol? Durante o curso de graduação o assunto seria tratado de maneira insuficiente?

Consoante às considerações já explicitadas, verificamos que a dificuldade vinculada à compreensão dos tempos verbais em análise nas aulas de ELE para falantes do português brasileiro consiste, principalmente, na relativa semelhança entre as formas verbais compostas em língua espanhola e em língua portuguesa, a despeito de seus significados serem diferentes. Assim, o problema maior gira em torno de uma característica que, a nosso ver, pode ser sanada por meio da análise contrastiva entre os idiomas. Entendemos que se a língua materna dos estudantes é o português, se eles dominam o uso deste idioma e se os principais problemas os quais detectamos na correlação entre os pretéritos em foco no espanhol e no português vinculam-se ao uso nas duas línguas, o apoio na Linguística Contrastiva pode ser de grande utilidade, pois buscará respaldar-se naqueles conhecimentos já adquiridos pelos estudantes, isto é, a ênfase girará em torno daquilo que é conhecido pelos alunos, ou seja, o uso dos pretéritos em língua portuguesa.

Referências

ALARCOS LLORACH, Emilio. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1995.

ALCARAZ, Rafael Camorlinga. Do português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade. In: João Sedycias (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 79-101.

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 1973.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A Questão da instrumentalização linguística. *Revista Contexturas*. São Paulo: APLIESP, vol. 1, 1992. p. 77-85.

_____. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: Mailce Borges Mota Fortkamp; Lêda Maria Braga Tomitch (Orgs.). *Aspectos da lingüística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.

_____. Conhecer e desenvolver a competência profissional de professores de LE. *Revista Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*. São Paulo: APLIESP, vol. 9, 2006. p. 9-19, Edição especial.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. ampl. Conforme o novo acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 08 ago. 2005, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> [Acesso em: 29 maio 2015].

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, v. 1, 2006. p. 127-164.

CAMORLINGA, Rafael. *A distância da proximidade: a dificuldade de aprender uma língua fácil*. São Paulo: Intercambio, vol. VI, 1997.

CARTAGENA, Nelson. Los tiempos compuestos. En: Ignacio Bosque; Violeta Demonte Barreto (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe S.A. - Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello, v. 2, 1999, p. 2935-2975.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindlay. *Nova gramática do português contemporâneo*. 4 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri. Los errores típicos de brasileños aprendices de español y la fosilización. In: Adja Balbino de Amorin Barbieri Durão; Otávio Goes Andrade. (Orgs.) *Anais das II Jornadas de Estudos Hispânicos: Problemas de Ensino/Aprendizagem de Brasileiros Estudantes de Espanhol*. Londrina: Eduel, v. 1, 2000. p. 43-54.

_____. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2. ed. mod. Londrina: Eduel, 2004.

DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri; ANDRADE, Otávio Goes. La Gramática en los libros didácticos de español para brasileños y su relación con el estilo de aprendizaje y la tradición de la enseñanza de español en Brasil. En *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, 2004. p. 266-272, disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0264.pdf> [Acesso em: 29 maio 2015].

ERES FERNÁNDEZ, Isabel Gretel Maria. *Incidências e relações de alguns aspectos psicopedagógicos em materiais didáticos de espanhol e em cursos de formação de professores*, Relatório final de pesquisa individual vinculada ao Programa de estágio-docente

no exterior – pró-reitoria de pós-graduação da USP, 2009. Trabalho inédito, não publicado, cedido pelo autor.

GREGOLIN, Maria do Rosário de Fátima Valencise. *Português e espanhol: enfrentando as discursividades*. São Carlos, SP: Claraluz Editora, 2002. (Apresentação de livro)

GUTIÉRREZ ARAUS, Maria Luz. *Formas temporales del pasado en indicativo*. 2. ed., Madrid : Arco libros, 1997.

MATTE BON, Francisco. Hacia una gramática de los porqués y de los cómo. *MarcoELE: Revista de didáctica ELE*, n. 8, 2009. p. 75-81, disponível em: <http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_matte.pdf> [Acesso em: 29 maio 2015].

_____. *Gramática comunicativa del español – Tomo I*, 13. reimp. rev. Madrid: Edelsa, 2010a.

_____. De nuevo la gramática. *MarcoELE: Revista de didáctica ELE*, n. 11, 2010b. p. 246-266, disponível em <<http://marcoele.com/descargas/navas/11.matte.pdf>> [Acesso em: 29 maio 2015].

MARTIN, Ivan Rodrigues. *Espanhol série Brasil*. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *Síntesis: curso de lengua española*. São Paulo: Ática, 2010, 3 v.

MUSTO, Salvatore. Eficacia didáctica de la nomenclatura de los tiempos del pasado en la adquisición de ELE en aprendices itálofonos. *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, n. 18, 2010. p. 1-12, disponível em <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_18/2010_redELE_18_03Musto.pdf?documentId=0901e72b80dd3179> [Acesso em: 29 maio 2015].

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria, análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

OSMAN, Soraia et al. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. 2. ed. São Paulo: Macmillan, 2010. 3 v.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima; VILLALBA, Terumi Koto Bonnet. *El Arte de Leer Español*. 2. ed. Curitiba: Base Editorial, 2010. 3 v.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. 23. Reimpresión. Madrid: Espasa Calpe, 2006.

_____. *Nueva gramática de la lengua española – manual*. Madrid: Espasa Libros, S. L., 2010.

REIS, Marta Aparecida Oliveira Balbino de. *O modo indicativo do espanhol: estratégias de aprendizagem, crenças e ensino a/por brasileiros*. 2011. 249f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SALINAS, Arturo. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In: João Sedycias (Org.), *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 54-60.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. 2. ed. Madrid: SGEL, 2000.

SOLER, Caroline. Alves. *¿Comprendí o he comprendido?: procedimentos de ensino dos tempos verbais pretérito indefinido e pretérito perfecto compuesto nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE)*. 2013. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

O LEITOR DE JAUSS RECEBE FALSTAF DE SHAKESPEARE E RODRIGO CAMBARÁ DE VERISSIMO

Dóris Helena Soares da Silva Giacomolli¹

RESUMO: Este trabalho pretende analisar dois personagens de diferentes autores e épocas e a recepção que ambos receberam por parte do público, as relações de intertextualidade, aspectos dialógicos similares e divergentes existentes entre Falstaff, personagem de quatro peças de William Shakespeare: *Henrique IV* parte I, *Henrique IV* parte II, *Henrique V* e *As alegres comadres de Windsor* e capitão Rodrigo, personagem do terceiro capítulo de *Um certo Capitão Rodrigo que faz parte de O Continente, primeiro volume da trilogia O Tempo e o Vento* de Erico Verissimo. O leitor, especial e exclusivo, sobre o qual a obra de arte terá um efeito singular, é percebido por Hans Robert Jauss, como de suma importância, devendo ser levado em consideração ao observar-se os critérios de recepção de uma obra de ficção.

PALAVRAS-CHAVE: Estética da recepção. Hans Robert Jauss. Rodrigo Cambará. Falstaff. Leitor.

ABSTRACT This study aims to examine two characters of different authors and times and the reception that both received from the public, the relations of intertextuality, similar dialogic aspects and divergent existing between Captain Rodrigo, the third chapter character A certain Captain Rodrigo part of the Continent, the first volume of the trilogy the Time and the Wind by Erico Verissimo and Falstaff character of four plays by William Shakespeare: Henry IV part I, II Henry IV, Henry V and The merry wives of Windsor. The reader, special and unique, on which the artwork will have a unique effect, is perceived by Hans Robert Jauss, as of paramount importance and should be taken into consideration when looking at them receiving criteria for a work of fiction.

KEYWORDS: Aesthetics of reception. Hans Robert Jauss. Rodrigo Cambará. Falstaff. Reader.

INTRODUÇÃO

Em seu livro *Depois da Teoria*, Eagleton se referiu assim sobre *a teoria da recepção* e a importância dos leitores para uma obra literária.

A teoria da recepção examinou o papel do leitor na literatura, mas era, realmente, parte de uma preocupação política, mais ampla com a preocupação popular. O passivo consumidor de literatura teve que dar lugar

¹ Mestre em Literatura Comparada- UFPEL

ao ativo co-criador. O segredo foi finalmente revelado: leitores eram quase tão vitais para a existência da escrita quanto os autores, e essa classe de homens e mulheres oprimidos, há muito desprezada, estava finalmente esquentando seus músculos políticos. Se “todo o poder aos soviets” tinha um tom meio defasado, poderia, pelo menos, ser reescrito como: “Todo o poder aos leitores!” (EAGLETON, 2011, p.84)

Eagleton diz que o leitor é vital tanto para a escrita como para os escritores e que finalmente foram considerados como tal e não isso não pode mais ser desprezado. Em um momento indefinido, um determinado personagem pode conquistar o leitor, e aquele infunde neste um determinado efeito, ainda que esse efeito seja motivado não somente pelas características psicológicas do personagem, mas também pelo contexto ideológico e histórico no qual ele está inserido.

Barros e Camargo no trabalho *O psicólogo como leitor: Hamlet de Shakespeare, Stanislavski e Gordon Craig*, asseguram que a obra separa-se de seu autor, mas nunca de seu leitor já que

torna-se autônoma e realiza-se apenas na participação do leitor, que lhe dá sentido, e que a lê de uma maneira particular, pois cada leitor tem sua própria história e seu ato de significação. Esta percepção, talvez influenciada diretamente pelos estudos formalistas e diretamente pelo pensamento simbolista contemporâneo foi uma novidade nos estudos da obra de arte, que no período apresentavam um forte caráter biografista. (BARROS E CAMARGO, 2012, p.2)

Dando essa importância ao leitor, como especial e exclusivo, no qual a obra de arte, sistema que se define por produção, por recepção e por comunicação, terá um efeito também singular, Hans Robert Jauss salienta a essencialidade de considerá-lo relevante, assim como aos outros critérios de recepção de uma obra de ficção.

A obra de arte literária estende, em presença do leitor, possíveis interpretações, considerando que este trará consigo suas inúmeras motivações e expectativas. O leitor/receptor, também integrante da relação autor e obra, ao conhecer as peças de William Shakespeare e entrar em contato com Falstaff, personagem de quatro peças de suas peças, *Henrique IV parte I e II*, *Henrique V* e *As alegres comadres de Windsor* e Rodrigo Camará, de *Um certo Capitão Rodrigo de O Continente*, primeiro volume da trilogia *O Tempo e o Vento* de Erico Verissimo, pode ter estas expectativas confirmadas, modificadas, questionadas ou refutadas, ao longo da leitura, Assim sendo ele pode projetar seus conhecimentos adquiridos para formar um amálgama com as projeções oriundas da obra.

Falstaff, companheiro de festas do príncipe Hal, futuro rei da Inglaterra, é um personagem “inimitado e inimitável” (LEVIN, 1981, p.7)² que representa desordem. Seu triunfo significaria a vitória da anarquia sobre a ordem, a estabilidade e a justiça. Falstaff, apesar de ser considerado “o personagem mais importante que já foi inventado.”³ (LEVIN, 1981, p.6) Ele apresenta características das quais é “ preciso uma atuação rara para para resgatá-lo de ser fisicamente repugnante”⁴ (BLOOM, 2004, p. 41) e que poderiam levá-lo a ser repudiado pelo receptor:

Numerosos e diversos arquétipos, do drama, literatura, folclore e antropologia, foram citados para lançar luz sobre o seu carisma. Frequentemente ele é um fanfarrão, um parasita, um malandro, um bode expiatório, um tolo, tudo isso, e por isso, mais do que a soma de todos. (LEVIN, 1981, p.7)⁵

No entanto, a maior parte do público que leu ou assistiu às peças de Shakespeare tornou-se envolvida com o personagem Falstaff, ao ponto de refletir-se em muitas de suas atitudes, preso por um grande fascínio, conforme nos diz seu maior estudioso, Harold Bloom:” O problema do próprio Falstaff não pode ser separado do problema do fascínio que ele exerce sobre nós.”(BLOOM, 2004, p. 41)

Em *O tempo e o Vento*, o autor, Erico Veríssimo, constrói um personagem mítico, Rodrigo Cambará, de acordo com o mito do herói guerreiro. Rodrigo é uma figura de grande apelo sensorial que povoa ainda hoje o imaginário coletivo.

Há características semelhantes entre esses dois personagens que tenha influenciado no aspecto recepcional que tiveram por parte do leitor. Como são representados e o que faz com que sejam tão *sui generis*? A estética da recepção é um instrumental teórico adequado para fundamentar esse acolhimento, a partir dos conceitos de recepção e horizonte de expectativas. Jauss salienta a importância do leitor, considerado um alicerce desta teoria, e de levar em conta os critérios de recepção de uma obra de ficção. O autor da teoria concebe a relação entre leitor e literatura baseando-se no caráter estético e histórico da mesma. Concebe também que esses valores possam ser comprovados por meio da conferência com outras leituras, o que se

² “unimitated and inimitable.” (LEVIN, 1981, p.7)

³ “the most substantial character that ever was invented” (LEVIN, 1981, p.6)

⁴ “It takes rare acting to rescue him from being physically repulsive (BLOOM, 2004, p. 41)

⁵ Numerous and various archetypes, from drama, literature, folklore, and anthropology, have been cited to throw light on his charisma. Frequently they do: he is a Braggart, a Parasite, a Trickster, a Scapegoat, a Fool, a Vice—all of these, and hence more than their sum. (LEVIN, 1981, p.7)

dá através da compreensão da recepção de uma obra contando do momento de sua publicação e pela recepção do público, através dos tempos.

O leitor é um dos embasamentos da Estética da Recepção, importante, a ser considerado, a se tornar um sujeito ativo e participante do triângulo autor/leitor/obra e, no caso de peças de teatro.- autor/público/plateia/obra. Começa a ser um componente cuja função é tornar a obra completa em vez de ser somente um absorvedor passivo das obras de literatura; pode conhecer um personagem, sentir o que ele sente, sofrer o que ele sofre, enfim, identificar-se e interagir com a literatura, podendo ser desafiado, questionado, provocado. Segundo a estética da recepção, o leitor não se coloca diante da obra de maneira passiva.

Hans Robert Jauss diz que a obra literária só existe em função de seu público Jauss (1979) e que o interessante é a dimensão histórica da recepção e, ainda, verificar no leitor a influência do fator histórico no momento da recepção — o chamado horizonte de expectativas, isto sendo o conjunto de convenções que constituem a competência de um leitor num determinado momento histórico. Na medida em que a literatura propicia rupturas e a veiculação de conceitos e preceitos, esboça-se seu aspecto social e formador. Se, ao ler, não houver essa abertura a novos conceitos, se o leitor não ampliar seus horizontes não houve o impacto revelador capaz de promover o leitor, fazê-lo ascender, crescer.

A reação do leitor frente à leitura de determinado texto, o efeito que a obra produz nele é a meta principal daquele que produz a obra e da obra em si. O texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. (JAUSS, 1982, p. 46)

Jauss explicita seus pressupostos quando diz que a literatura, ao promover a perpetuação dos padrões de conduta da sociedade vigente, torna-se uma apenas reprodutiva e sem qualidade estética, uma *literatura de culinária*, de caráter somente reprodutor e pouca qualidade estética já que serviria somente para reafirmar ideias já esboçadas, deixando de acrescentar algum tipo de reflexão. Para que isso não aconteça, ela precisa promover rupturas e realocar o posicionamento do leitor frente à sociedade.

A estética da recepção comporta esses dois momentos, a saber: o da recepção, momento condicionado pelo texto e o do efeito, momento condicionado pelo tempo histórico determinados pelas ideologias da sociedade na qual ele está inserido, condicionado pelo próprio destinatário, de acordo com seu potencial de sentido.

Jauss critica a maneira pela qual a teoria literária vinha abordando a história da literatura; considera que, entre a obra e o leitor, estabelece-se uma relação dialógica; a relação entre literatura e vida e pressupõe uma função social para a criação literária, que devido ao seu caráter emancipador e libertador, abre novas passagens para o leitor no domínio da experiência estética.

[...] se deve buscar a contribuição específica da literatura para a vida social precisamente onde a literatura não se esgota na função de uma arte da representação. Focalizando-se aqueles momentos de sua história nos quais obras literárias provocaram a derrocada de tabus da moral dominante ou ofereceram ao leitor novas soluções para a casuística moral de sua práxis de vida – soluções estas que, posteriormente, puderam ser sancionadas pela sociedade graças ao voto da totalidade dos leitores –, estar-se-á abrindo ao historiador da literatura um campo de pesquisa ainda pouco explorado. O abismo entre literatura e história, entre conhecimento estético e o histórico faz-se superável quando a história da literatura não se limita simplesmente a, mais uma vez, descrever o processo da história geral conforme esse processo se delinea em suas obras, mas quando, no curso da ‘evolução literária’, ela revela aquela função verdadeiramente constitutiva da sociedade que coube à literatura, concorrendo com as outras artes e forças sociais, na emancipação do homem de seus laços naturais, religiosos e sociais. (JAUSS, 1979, p. 57).

De acordo com Jauss, (1979), o horizonte de expectativas de um texto diz respeito às expectativas que o leitor nutre em relação ao texto; o estudo da recepção manifestou a importância do leitor na coprodução do significado do texto e destacou a ativa implicação do indivíduo receptor na atribuição de significados durante o ato de leitura; ler é edificar significados. Ele pressupõe uma função social para a criação literária, dizendo que, devido ao seu caráter emancipador, ela abre novos caminhos ao leitor no domínio da experiência estética. O fato de o leitor ser capaz, por meio da literatura, de considerar aspectos de sua prática diária de modo distinto é precisamente o que proporciona a experiência estética, pois “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática”. (JAUSS, 1979, p. 50)

A Estética da Recepção de Hans Robert Jauss (1982) apresenta os fundamentos de sua teoria sobre a recepção a partir de sete teses; em sua sétima tese, Jauss (1979) refere-se à relação entre literatura e vida, pressupondo uma função social para a criação literária, que deve ao seu caráter emancipador no campo da experiência estética, o surgimento de uma gama de novas possibilidades para o leitor. A contribuição da literatura na vida social se dá justamente quando, por meio da representação, ela promove a queda de tabus da moral dominante e oferece ao leitor possíveis soluções

para os problemas da vida. "A criação literária atua sobre um público oferecendo padrões de comportamento e, ao mesmo tempo, dá a possibilidade de que este supere tais padrões, criando outros." (JAUSS, 1979, p.56–57); Jauss acredita que a obra literária atua sobre quem a recebe. De acordo com Jauss os efeitos dos textos antigos sempre devem ser acompanhados no presente, para ver se ocorre ou não um diálogo com o leitor e qual tipo de recepção que a obra obterá. A estética da recepção pressupõe que textos são lidos por determinado público em determinado contexto histórico e isso altera a maneira como são assimilados. A imaginação do leitor pode ser acionada pelo período histórico ou pelos vínculos emocionais que o texto possa ter lhe despertado. A Estética da Recepção trata de uma reformulação da história da literatura, já que não é possível fazer uma cronologia de autores canônicos vigentes em todas as épocas, pois isso não consideraria que o público de cada período muda, alterando também o seu gosto por certas obras. Segundo ele, o leitor, dependendo da sua recepção dos textos, poderia modificar a história da literatura de seu tempo. De acordo com Jauss os efeitos dos textos antigos sempre devem ser acompanhados no presente, para ver se ocorre ou não um diálogo com o leitor e qual tipo de recepção que a obra obterá.

A história da literatura deveria se basear em como e em que períodos certas obras foram lidas e não como ocorria (e ocorre) através da época em que o autor escreveu o texto. Esta teoria também propõe a reconstrução do horizonte de expectativa no qual a obra foi criada e recebida, para assim perceber como o leitor se tornava receptivo a ela. Assim, seria mais fácil analisar a compreensão da obra no momento que foi criada (passado) até os dias de hoje (presente). As obras de Erico Veríssimo e de Shakespeare ao serem filmadas e representadas ao público se atualiza e se renova, colocando os personagens em confronto com outro público receptor.

A obra, o objeto de recepção, deixa de ser só um objeto estético e passa a ser histórico, conduzindo à análise reflexiva, atribuindo-lhe uma função social:

A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando o seu entendimento de mundo, e assim, retroagindo sobre o seu comportamento social (JAUSS, 1979a, p. 50).

O processo de recepção se completa quando o leitor elege ou não uma obra. Pode haver um grau de empatia, uma aproximação do horizonte de expectativas entre o leitor ou um fator excludente entre ele e a obra.

A RECEPÇÃO DE FALSTAFF *o bom-vivant*

Honour is a mere scutcheon – a heraldic device used at funerals, nothing more than a flimsy decoration for the coffins of the dead.
Shakespeare, *Henry IV, Part I*

A trajetória de Falstaff torna difícil compreender o que provocou o posicionamento do leitor e por que foi considerado por muitos como um dos personagens mais fascinantes da literatura. Falstaff e seu estilo de vida até hoje provocam controvérsias entre os críticos e estudiosos: sua aceitação e seu triunfo significaria a vitória da anarquia sobre a ordem, a estabilidade e a justiça. Poderia ser repudiado pelo receptor, mas grande parte do público que assistiu ou leu essas peças de Shakespeare tornam-se envolvido com o personagem Falstaff, ao ponto de tolerar suas más atitudes e conspirações. Pode-se entender que seja por que ele é um personagem inteligente, engraçado e suas falas são espirituosas, ou Falstaff teria vindo ao encontro da imagem que os ingleses têm deles mesmos. De acordo com Levin(1981) Falstaff leva o leitor a se identificar com ele porque é

sociável e anti-social, ao mesmo tempo, ele pode ser deliciosamente divertido e flagrantemente imoral. Nós nos identificamos com ele, em uma espécie de empatia dionísica - porque ele nos convida, vicariamente, a deixar verter nossas próprias inibições.⁶ (LEVIN, 1981, p.7)

Talvez uma explicação possível fosse que subjetivamente o público fique ao lado dos personagens inteligentes, honestos em seus princípios e que ajam de acordo com eles, que sejam verdadeiros apesar de terem defeitos, e que sofrem em algum momento da ficção. Ou, talvez o público se posicione ao lado do mais fraco, do que está em conflito, do que sofre. Pode ser até que perdoe a hipocrisia ou a vilania... Ou talvez o público procure um personagem para se identificar, que o represente, que denote aquilo que pensa de si mesmo, ou que se identifique com a imagem que gostaria que descrevesse a si mesmo. Falstaff é rejeitado pelo príncipe quando este se tornou rei porque ele representava muitas formas de decadência e amoralidade. A rejeição do Príncipe Hal a ele não deveria ser motivo suficiente para levar o público, em conformidade com seu rei, a rejeitá-lo também? Quando Falstaff foi, então, finalmente

⁶ Sociable and anti-social at once, he can be delightfully amusing and flagrantly immoral. We identify with him, in a kind of dionysiac empathy, -because he invites us vicariously to shed our own inhibitions. (LEVIN, 1981, p.7)

rejeitado pelo rei, foi rejeitado pelo público? O leitor pode ter experimentado, então uma experiência estética advinda desta experiência literária?

Falstaff é um personagem que traz consigo a desordem, assim como muito bem a representa, um personagem que provoca sentimentos controversos em quem entra em contato com ele e que tem provocado tantas reações diferentes:

Falstaff, de toda a sua descendência de um diabo medieval, tornou-se uma espécie de deus na mitologia do homem moderno, um deus que faz para a nossa imaginação muito o que Bacchus ou Sileno fez por aqueles dos antigos; E isso porque nós achamos extremamente emocionante contemplar um ser livre de toda a sociedade humana, um ser sem vergonha, sem princípios, sem nem mesmo um senso de decência, e ainda aquele que consegue ganhar a nossa admiração por sua soberba sagacidade, seu desfaçatez moral, a sua agilidade intelectual, e sua vitalidade física sem limites. (WILSON, 2004, p.128)⁷

O personagem de Shakespeare é um *bon-vivant*, um espírito livre que sempre procura conseguir o máximo de prazeres que a vida pode proporcionar, ele é marcante, intenso, acende contendas e debates e vive numa eterna busca e obtenção de prazeres, nunca satisfazendo-se. Para conseguir gozar a vida de maneira plena como pretende, ele vive em estado de luxos e vícios que o levam a dívidas, já que não é rico faz com outras pessoas lhe proporcionem o que precisa. Falstaff é um *bon-vivant* o que também é uma questão de espírito, de mentalidade, de disposição de gozar a vida em sua plenitude, de dar prazer a si próprio, comer, beber e vestir bem, gozar ao máximo do que a vida tem de bom, inclusive sendo capaz de permitir-se viver no sentido boêmio de existir, física e mentalmente, independente do que os outros pensam ou sentem.

Segundo Harold Bloom, Falstaff provoca debates acalorados entre seus estudiosos e receptores mesmo tendo se passado tanto tempo desde sua primeira apresentação ao público: “E, no entanto, depois de três séculos, o velho pecador permanece, mais invulnerável e cheio de sorrisos que nunca”. (BLOOM, 2004, p. 37)⁸

Controversas são as opiniões. Muitos o amam, e o defendem ardentemente. Segundo Bloom, professor Stoll surpreende-se do amor que Falstaff desperta nas pessoas apesar de todos seus atos:

⁷ Falstaff, for all his descent from a medieval devil, has become a kind of god in the mythology of modern man, a god who does for our imaginations very much what Bacchus or Silenus did for those of the ancients; and this because we find it extraordinarily exhilarating to contemplate a being free of all the human society, a being without shame, without principles, without even a sense of decency, and yet one who manages to win our admiration by his superb wit, his moral effrontery, his intellectual agility, and his boundless physical vitality. (WILSON, 2004, p.128)

⁸ And yet after three centuries there the old sinner sits, more invulnerable and full of smiles than ever (Bloom, 2004, p. 37)

Professor Stoll, por exemplo, dedicou vinte e seis seções de um longo ensaio sobre a aniquilação do Falstaff que seus amantes congênitos amaram. E então ele começa a sua vigésima sétima e última seção com as palavras: "E, no entanto, as pessoas gostam de Falstaff" (BLOOM, 2004, p. 38)⁹

Bloom é um dos mais fervorosos defensores de Falstaff, muitas vezes comparando-o a uma criança, "O caminho certo que leva ao Falstaff que amamos é tomá-lo por uma criança"¹⁰ (BLOOM, 2004, p.46) e ataca Dover Wilson por pretender nos levar a considerar "Henrique IV como uma peça de moralidade na qual um príncipe doidivanas se torna um rei ideal" (BLOOM, 2004, p. 47)¹¹ e que Falstaff seria um demônio que tenta levar o príncipe à desordem.

Para Bloom, Falstaff representaria o nosso desejo interno e escondido de cometer pecados que não nos atrevemos, tais como beber e comer em demasia, dormir até tarde, não ter compromissos:

Os críticos têm há muito tempo contado nos dedos no lado negativo desse segredo. Metade do seu eu charme reside no fato que ele é o que desejamos ser e não somos: livres. Daí o nosso prazer em projetar nele o nosso desejo frustrado pela emancipação. É aqui que aqueles que não gostam de Falstaff marcam uma vitória barata sobre aqueles que gostam. Quanto mais tarde, dizem as almas reprimidas ou sedentários que vão em uma farra na presença vicária de quem comete todos os pecados que eles gostariam de cometer mas não se atrevem. [...] É pela libertação que todos os homens querem livrar-se e não apenas de algumas sem derramamento de sangue; liberação da tirania das coisas que são. Falstaff é imortal porque ele é um símbolo da supremacia da imaginação sobre a realidade. Ele prevê vitória final do homem sobre si mesmo destino. (BLOOM, 2004, p. 41)¹²

Na verdade, quem não gostaria de "acordar de manhã e saber que nenhum mestre, nenhum empregador, nenhuma necessidade física ou senso de dever chama, nenhum medo de obstáculo no caminho - somente o dia acenando, refrescante, totalmente nosso"¹³ (Bloom, 2004, p. 42) se não tivéssemos que arcar com algumas consequências para que isso fosse possível?

⁹ Professor Stoll, for instance, dedicated twenty –six sections of a long and learned essay to the annihilation of the Falstaff that his congenital lovers love. And then he begins his twenty- seventh and last section with the words: "And yet people like Falstaff!" (BLOOM, 2004, p. 38)

¹⁰ "the right way to take the Falstff we love is to take him as a child" (BLOOM, 2004, p.46)

¹¹ "Henry IV as a morality play wherein a madcap prince grows up into an ideal king" (BLOOM, 2004, p. 47)

¹² The problem of Falstff himself cannot be separated from the problem of the fascination he exercises over us. Critics have long since put their fingers on the negative side of that secret. Half his charm resides in the fact that he is what we long to be and are not: free. Hence our delight in projecting on him our frustrated longing for emancipation. It is right here that those who do not like Falstaff score a cheap victory over those who do. The later, say the former, are repressed or sedentary souls who go on a vicarious spree in the presence of one who commits all the sins they would like to commit but don't dare to. [...] it is for liberation from what all men want to be rid of, not just the bloodless few, that Falstaff stands; liberation from tyranny of things they are. Falstaff is imortal because he is a symbol of the supremacy of imagination over fact. He forecasts man's final victory over Fate itself. (BLOOM, 2004, p. 41)

¹³ to awaken in the morning and to know that no master, no employer, no bodily need or sense of duty calls, no fear of obstacle stands in the way- only a fresh beckoning day that is wholly ours. [...] o antigo sonho de todos os homens;

Falstaff era considerado um herói entre os ingleses, segundo palavras de Harold Bloom em seu livro *Sir John Falstaff* (2004):

O personagem original está nas duas partes de Henrique IV e é morto em Henry V, e não aparece mais em lugar nenhum. Mas não muito tempo depois que essas peças foram compostas, Shakespeare escreveu e posteriormente revisou, a peça muito divertida chamada *As Alegres Comadres de Windsor*. Talvez sua companhia quisesse uma nova peça repentinamente ou talvez *como alguém poderia preferir, e a tradição pode ser verdade; que a rainha Elizabeth, encantada com as cenas de Falstaff em Henry IV, expressa o desejo de ver o herói deles novamente, e vê-lo enamorado.* (BLOOM, 2004, p. 17)

Tal a dimensão histórica da recepção de Falstaff que a peça *As alegres comadres de Windsor* foi escrita¹⁴ "às pressas. A tradição diz, em uma quinzena" (BLOM, 2004p. 17) já que, segundo a lenda, a Rainha queria assistir de uma vez às desventuras amorosas de John Falstaff:

¹⁵ Shakespeare escreveu a peça muito divertida chamada *As Alegres Comadres de Windsor*. Talvez sua companhia quisesse uma nova peça; ou, talvez, como se poderia preferir acreditar, a tradição pode ser verdade que a rainha Elizabeth, encantada com as cenas de Falstaff de Henry IV, manifestou o desejo de ver o herói deles novamente, e vê-lo amando. (BLOOM, 2004, p. 17)

Em *As alegres comadres de Windsor* várias armadilhas põem Falstaff em situações de vexames onde ele é humilhado pelas duas mulheres que tenta conquistar, é justo que se diga, *en passant*, com as mesmas táticas e armas, por puro interesse financeiro. Falstaff, se diz capaz de conquistar não uma, mas duas mulheres, ao mesmo tempo e com exatamente os mesmos métodos.

“Tudo na vida é burla.” (BOITO,1980, p. 125)¹⁶ Essa afirmação se encontra na última das 26 óperas de Verdi: *Falstaff*, baseada em *As alegres comadres de Windsor*, onde Sir Jonh Falstaff, apesar de negar sua aparência, é um nobre, velho, feio, obeso e decadente que se lança a conquistas amorosas que são mal sucedidas. Nessa ópera, Falstaff aparece ingênuo, com uma personalidade narcisística que se acredita conquistador e irresistível, imerso em seus sonhos e num mundo de irrealidade, o que acaba dando um aspecto trágico a essa comédia.

Segundo Bloom, (2004) a burla pode ter começado quando Shakespeare escreveu a peça em que esta ópera se baseia; *As alegres comadres de Windsor*:

acordar de manhã e saber que nenhum mestre, nenhum empregador, nenhuma necessidade física ou senso de dever chama, nenhum medo de obstáculo no caminho - somente o dia acenando, refrescante, totalmente nosso.

¹⁴ He could write in haste, the traditions says- in a fortnight” (BLOM, 2004,p. 17)

¹⁵ Shakespeare wrote the very entertaining piece called *The Merry Wives of Windsor*. Perhaps his company wanted a new play; or perhaps, as one would rather believe, the tradition may be true that Queen Elizabeth, delighted with the Falstaff scenes of Henry IV, expressed a wish to see the hero of them again, and to see him in love. (BLOOM, 2004, p. 17)

¹⁶ ¹⁶ Tutto nel mondo è burla” *Falstaff*- ópera de Verdi,1980, p.276)

¹⁷Quase todo mundo está familiarizado com a tradição que *As alegres comadres de Widsor* foi escrita em duas semanas por ordem da rainha Elizabeth, que desejava ver o gordo apaixonado. Shakespeare não parece ter "jogado fora" esta brilhante comédia-farsa, sua única peça sobre sua vida contemporânea totalmente em prosa, e, juntamente, com *A comédia do erros*, sua peça mais inconsequente e meramente teatral. Várias hipóteses, ou uma combinação dos dois, podem ser responsáveis pelo Falstaff desta peça. Poetas, distintos e laureados, não gostam de receber ordens. Shakespeare, comandado pela Rainha a escrever outra peça sobre Falstaff, teria sua brincalhona vingança escrevendo uma sobre um homem inteiramente outro, sob o mesmo nome. (BLOOM, 2004, 44)

Shakespeare pode ter enganado a Rainha, de uma maneira dissimulada, muito peculiar. Assim, este Falstaff não seria o mesmo de *Henrique IV*, mas uma burla, uma maneira que Shakespeare achou para se divertir à custa da rainha Elizabeth. Falstaff teria rido deste embuste contra a ordem estabelecida da Inglaterra. Ao vê-lo rindo e fazendo os outros rirem, sempre disposto a uma brincadeira, a um truque ou a pregar uma peça em alguém, Falstaff dava impressão de viver bem, de ser alegre, de ser feliz.

Harold Bloom garante que Falstaff era feliz. Ao falar sobre as afirmações que Falstaff faz durante toda a peça, Bloom assegura que¹⁸ “não há nada de sério nelas, exceto a recusa de levar qualquer coisa a sério.” (BLOOM, 2004, p.29) A recusa em enfrentar seriamente a vida pode ser um recurso que Falstaff usa para manter-se neste papel que representa dentro da representação de seu personagem, o personagem alegre, engraçado, que ri de si mesmo e faz os outros rirem, dando a impressão de que está sempre alegre e feliz:

"Ele mesmo é feliz e inteiramente à vontade. Feliz é uma palavra muito fraca; ele é a felicidade, e nós compartilhamos a sua glória. Prazer- não um prazer espasmódico atravessando uma vida monótona, nem qualquer vaga alegria convulsiva, mas um prazer profundo e rico, um riso baixinho circulando continuamente através de todo o seu ser." (BLOOM, 2004, p.26).¹⁹

Ser um ser irônico e risonho poderia lhe garantir companhia. O ambiente em que ele vivia, cercado de beberrões, prostitutas e gente alegre, praticamente o obrigava a acompanhá-los na alegria, sob pena de ficar sozinho e desambientado. Ser jocoso lhe

¹⁷ “Nearly everyone is acquainted with the tradition that *The Merry Wives of Windsor* was written in a fortnight at the command of Queen Elizabeth, who wished to see the fat man in love. Shakespeare does not appear to have "tossed off" this sparkling farce-comedy, his one play of purely contemporary life of almost pure prose, and, along, with *The comedy of errors*, his most inconsequential and merely theatrical one. Several hypotheses, or one combination of them, may account for the Falstaff of this play. Poets, as distinct from poets laureate, do not like commissions. It would be quite like Shakespeare, ordered by the Queen to write another play about Falstaff, to have his playful revenge by writing one about another man entirely, under the same name. (BLOOM, 2004, 44)

¹⁸ “There is nothing serious in any of them except the refusal to take anything seriously”. (BLOOM, 2004, p.29)

¹⁹ “He is happy and entirely at his ease. Happy is too weak a word; he is bliss, and we share his glory. Joyment- no filful pleasure crossing a dull life, nor any vacante convulsive mirth- but a rich deep toned chuckling enjoyment circulates continually through all his being.” (BLOOM, 2004, p. 26)

garantia o riso dos outros: Toda a espécie de gente vulgar zomba de mim e ufana-se disso; mas sem mim, esses com tanta bazófia não teriam um grão de sal. Sou eu que os torno astutos. A minha argúcia desperta a argúcia dos outros” (SHAKESPEARE, 2H4, 1995, I,II, 221) E assim se menosprezava Falstaff, com a intenção de ser engraçado e também de antecipar-se ao riso dos outros, o que não deixa de ser uma espécie de burla, burla à zombaria dos outros:

Homens de toda a espécie encontram prazer em zombar de mim. O cérebro desse estúpido composto de argila que se denomina homem não é capaz de inventar coisa alguma que provoque o riso, além do que eu invento ou do que se inventa a meu respeito; não somente sou espirituoso por mim mesmo, como também a causa de que outros venham a ter espírito. Andando deste modo diante de ti, pareço uma porca que houvesse esmagado todos os leitões, com exceção a um. (SHAKESPEARE, 2H4, 1995, I, II, 221)

Esta é uma característica que Falstaff carregou consigo das peças de Henrique IV. Ainda provocava risos nas pessoas a sua volta e não perde seu senso de humor, seu espírito afiado e sua ironia:” Rir dos mortais é melhor que rir a risada final.” Somos o centro da comédia de nossas vidas: “Tudo no mundo é burla.” “*Tutto nel mondo è burla*”. (BOITO, Arrigo, *Falstaff* (Comédia lírica em três atos, livreto p. 276) Humilhado por duas vezes e a quem todos deram uma grande lição, Falstaff faz questão de lembrar que ele é o centro da sua comédia e nos deixa um ensinamento final; a vida é uma grande burla. Rir o ajudava a suavizar seus terrores, já ele vivia frequentemente com remorsos e crises de consciência, e quando explicitava seus medos o fazia em meio a deboche. Quem o ouvisse, estando acostumado ao seu jeito entendia o óbvio: ele estava brincando, fazendo ironias.

A RECEPÇÃO DE RODRIGO – O AVENTUREIRO

Passados mais de sessenta anos do primeiro livro de Erico Verissimo, sua obra permanece atual, pois continua sendo referência de leitura, tanto para os alunos como para professores, tendo sido indicada recentemente como leitura da Biblioteca Básica para a formação do Professor Leitor, onde consta a trilogia- O tempo e o Vento. (Folha Proler, Rio de Janeiro, ano III, nº 7, julho de 1999)

Tão atual que tem sido mostrado ao público de diversas outras maneiras além do romance escrito. O texto é recebido e interpretado sempre diferentemente; assim sendo, a obra de Erico Verissimo permanece atual para várias gerações de leitores:

A produção literária de Erico Verissimo é permanente: atravessa várias gerações de leitores. Cada uma delas retém o que lhe interessa, ou seja, aquilo que convém a seu sistema de valores ou a seus objetivos, a sua ambiência cultural. A recepção e apropriação de sua obra é um fato: basta

constatar o número de edições e exemplares editados, significativo indicador da pregnância de sua obra. (BASTOS, 2000, p.185)

Numa primeira versão para o cinema *O Tempo e o Vento* (1971) teve a direção de Durval Garcia, com Anselmo Duarte como Coronel Amaral, Francisco di Franco como Rodrigo e Elza de Castro como Bibiana.

Em 1985 foi filmada a segunda versão, desta vez para a televisão. Na minissérie *O Tempo e o Vento* produzida pela rede Globo, o ator Tarcisio Meira fazia papel do capitão Rodrigo Cambará. O roteiro foi fiel à obra de Verissimo.

Em 2013, estreia nos cinemas a versão de *O Tempo e Vento*, inspirada no tomo *O continente*, dirigida por Jayme Monjardim, a partir da adaptação de Leticia Wierzchowski e Tabajara Ruas. As atrizes Marjorie Estiano e Fernanda Montenegro interpretam Bibiana Terra, que, como narradora em primeira pessoa, deu às personagens de *O tempo e o vento* outra dimensão, já que não é narradora onisciente. Conta fatos, fragmentos de falas e acontecimentos. Depois passa a contar a história do Capitão Rodrigo Cambará, representado pelo ator Tiago Lacerda; sua chegada em Santa Fé e em sua vida. Nem tudo o que é afirmado pelo narrador em primeira pessoa que participa dos acontecimentos tem que corresponder à verdade, pois, como ele participa dos acontecimentos, tem deles uma visão própria, individual e, portanto, parcial. Rodrigo tem pela vida e seus prazeres uma imensa paixão que permanece incompleta. A narrativa *Um Certo Capitão Rodrigo* começa no ano de 1828, quando o Capitão Rodrigo chega ao povoado de Santa Fé, um lugar fictício no interior do Rio Grande do Sul, cansado de guerras²⁰. O Capitão Rodrigo Cambará, ao chegar, já provoca sentimentos controversos. Quase arruma uma briga ao fazer um cumprimento debochado e atrevido, mas acaba conquistando os homens do bar e consegue conversar amigavelmente com Juvenal Terra que, apesar disso, tem reservas contra o Capitão, por julgá-lo não adequado à pequena cidade de Santa Fé:

– Pois lê garanto que estou gostando deste lugar - disse Rodrigo. - Quando entrei em Santa Fé, pensei cá comigo: capitão, pode ser que vosmecê só passe aqui uma noite, mas também pode ser que passe o resto da vida... – E o resto da vida pode ser trinta anos, três meses ou três dias... - filosofou Juvenal, olhando os pedacinhos de fumo que se lhe acumulavam no côncavo da mão. E quando ergueu a cabeça para encarar o capitão, deu com aqueles olhos de ave de rapina.– Ou três horas... - completou Rodrigo. - Mas por que é que o amigo diz isso? – Porque vosmecê tem um jeito atrevido. Sem se

²⁰Guerra da Cisplatina pela posse da banda oriental. O conflito mobilizou o Rio Grande, numa intensa campanha militar que durou até 1828. (PESAVENTO, 1982, p.37)

zangar, mas com firmeza, Rodrigo retrucou:– Tenho e sustento o jeito.
(VERÍSSIMO,1995, p. 10-11)

RODRIGO – SUBVERSÃO DA ORDEM

Rodrigo ficou em Santa Fé, apesar de com isso, deixar contrariado o dono do povoado, Coronel Ricardo Amaral, que cria que Rodrigo podia colocar em risco as tradições nas quais os moradores se baseavam para nortear suas vidas. Rodrigo casou com Bibiana, e a amou, e a possuiu, e a deixou grávida e se cansou. Procurava um pretexto para se afastar da casa, da venda que abrira de sócio com Juvenal, seu cunhado, se aborrecia com a vida parada, queria viajar, estar com outras mulheres. Rodrigo se tornou irrequieto, irritadiço, sentindo falta das guerras, que foram feitas para divertir os homens, e também para matar os homens, para que estes não tivessem que morrer de velhice. Rodrigo não tolerava injustiça, sabia que o mundo era governado pelos fortes, que os pobres são explorados que precisam ser defendidos, que era um soldado e que gostava de guerras. Ele vivera até ali em ausência de vínculos com o lar e com a família, tida como um índice de sua liberdade. Pode-se dizer que Rodrigo Cambará poderia ter preferido a morte, ríspida e violenta que recebeu quando entrou pela janela do casarão do que terminar seus dias na monotonia da vida caseira. Rodrigo agia sob o impulso de luxúria, de paixão, de piedade, de seu senso de justiça que lhe tiravam a lucidez e o deixavam totalmente fascinado. Assim pode ser definido este tal de Capitão Rodrigo: vindo ninguém sabia de onde, com um não sei o quê aceso no peito, de encontro a um não sei qual destino, mas ao qual ele se atiraria voluptuosamente. O personagem capitão Rodrigo pode ter contribuído para promover a queda de tabus da moral dominante assim como pode oferecer ao leitor possíveis soluções para os enigmas da vida.

FALSTAFF, RODRIGO E SUAS (DES)VIRTUDES

Falstaff tem sua própria noção do que é honra e a explicita algumas vezes. Não considera virtuosidade ser cordato e fazer muitas reverências: “Não deixarei passar sem protesto semelhante repreensão. Chamais de descarado impudente a franqueza honrada. Para vós é *virtuoso* todo indivíduo que se desmancha em medidas e não vos objeta coisa alguma.” (SHAKESPEARE, 2H4, 1995, II, I, 231)

Mas considerava, talvez, ser virtuoso tentar-se colocar-se acima da lei para isso aproveitando-se da situação de estar a serviço do rei:

Não, milorde; sem me olvidar de meu humilde dever, não vos falarei como suplicante; digo-vos apenas que preciso ficar livre destes oficiais, porque me encontro em missão urgente, da parte de Sua Majestade. LORDE JUIZ – Falais como se tivésseis poder para fazer o mal; mas respondi de acordo com vosso caráter e satisfizei a essa pobre mulher. (SHAKESPEARE, 2H4, 1995, II, I, 231

Falstaff não é o que chamaríamos de homem corajoso. Ele considerava-se corajoso, ou se não, pelo menos teoricamente, admirava essa qualidade e percebia a falta dela nos outros homens: “Que a peste carregue com todos os covardes (SHAKESPEARE, 2H4, 1995, II, I, V, 165), ou nessas outras palavras: “Que a peste leve os poltrões.” (SHAKESPEARE, 2H4, 1995, II, I, V, 165) Por suas palavras virem sempre envolvidas em sarcasmo e ironia, não temos exatamente como saber a verdadeira crença escondida quando as proferia. Podemos inferir que ele acreditasse que em seu interior havia virtude ainda que esta se achasse muito escondida, apenas perceptível se o olhássemos nos olhos e a percebêssemos lá, na espreita, esperando para sair em alguma ocasião *a posteriori*: “Se esse indivíduo for inclinado à devassidão, é que me iludiu redondamente, porque leio, Harry, **virtude nos seus olhos**. Se se conhece a árvore pelo fruto, como o fruto pela árvore, declaro peremptoriamente que há virtude nesse Falstaff.” (SHAKESPEARE, 2H4, 1995, II, I, V, 165, grifo nosso)

CONCLUSÃO

As obras concluíram-se ao serem postas aos olhos dos leitores e expectadores de Falstaff de Shakespeare e do capitão Rodrigo de Erico Verissimo e ao torná-los pressupostos do textos e de suas construções textuais. Segundo a teoria de Jauss, esses leitores teriam um grande número de leituras efetuadas o que faria com que tivessem maiores propensões, talvez históricas, talvez inúmeras outras, como a busca de novas identidades. Ou ainda, talvez quisessem apropriar-se de novas maneiras de verem-se a si mesmos. Ou pela modificação do horizonte de expectativas, ou por ter assumido uma postura de disponibilidade diante das obras se essas se distanciassem de seu horizonte de expectativas, lhes foi possível que esses dois personagens lhe transmitissem novas convenções e novas combinações. A história que o leitor carrega consigo ao ler e a do texto surgem juntos; as perspectivas e esperanças do leitor e da narrativa/ escritura dramaturgica vem à tona. Isso posto, a história do leitor que leu Um certo Capitão

Rodrigo ou entrou em contato com Falstaff de Shakespeare e elegeu um ou outro, ou os dois, como personagem próximo a ele, pode ter contribuído para que o processo de recepção se completasse, pode ter sentido uma empatia devido a uma aproximação desse personagem de seu horizonte de expectativas, completando o processo de recepção. Os dois foram ativamente aceitos por seus públicos, corresponderam às expectativas de tal forma que continuam vivos até hoje no imaginário coletivo e se renovando a cada nova edição, filmagem ou reapresentação das peças. Tal é a dimensão histórica da recepção que percebe-se que o certo mesmo é que O Cavaleiro e Capitão preencheram os requisitos, que eram, num determinado momento, o essencial. O fato é que Falstaff e Rodrigo, controversos e falhos, conquistam de imediato a adesão afetiva do leitor/plateia. Os dois personagens, Falstaff e Rodrigo Cambará, não são nem totalmente mocinhos, nem totalmente bandidos; nem totalmente protagonistas, mas também não exatamente antagonistas. Os dois são narcisistas, egoístas e hedonistas; acham que o prazer é o supremo bem da vida humana. Falstaff esforçou-se em disfarçar a vida em si, não se deixou oprimir, não se reprimiu nem se conteve, exercendo com isso um enorme efeito sobre a sensibilidade das plateias e de muitos dos que o leem.

Ainda que se afaste, no decorrer da narrativa, da imponência inicial, da aura mitológica com que é apresentado ao leitor, e se aproxime da imagem de um ser humano com falhas, Rodrigo Cambará em algum momento ao longo da ficção guarda o potencial de cativar eternamente o leitor que, apesar de reconhecer nele contradições, angústias, perplexidades, atitudes contrárias ao código de honra, determinadas maneiras que muito se distanciam do bom caráter, faz com que este o adote como referência.

Tanto Falstaff quanto Capitão Rodrigo tem como características essenciais o aspecto libertário; são personagens que não se achavam felizes com a vida em si mesma, com o cotidiano, que procuravam novas perspectivas e novas possibilidades de vida, porque a vida em si mesma os deixava apáticos e infelizes. Não são homens inseridos e adaptados no mundo em que vivem, não podiam suportar a vida cotidiana, com suas regras e convenções, e o sufocamento do espaço doméstico e familiar. Não conseguiam esconder seu menosprezo em relação à vida pequena e (por que não?) vergonhosa. Rodrigo sentia em muitos momentos repulsa pelos elementos que constituíam sua prisão- o lar e a família, Bibiana, os filhos, enfim, a família. Falstaff

desprezava a si mesmo e a vida que levava, e fazia de tudo para disfarçá-la. Os dois acreditavam que a vida sedentária os mataria aos poucos. Falstaff, por viver mais que Rodrigo, acostumou-se a ela, apegou-se a ela, mas não a admirava, nem admirava a si mesmo. Através da ironia e da brincadeira, poderia estar o que realmente sentia.

Queriam criar seus próprios mundos, queriam preencher seus vazios, queriam viver intensamente, ser mais do que um na multidão. Foram muito bem recebidos por quem tinha uma mente inquieta, que não se conformava com uma vida comum e isenta de significados, que sonhava em criar um novo mundo, um leitor especial e único.

São personagens com tantos defeitos que parece impossível que possam fascinar o leitor, mas, nem mesmo seus defeitos, a irresponsabilidade, os descuidos com as questões práticas da vida conseguem macular a imagem favorável que o público percebe neles. Ao inverso, as falhas os humanizam, dando-lhes algumas contradições que os aproximam do leitor porque se mostram em seu inteiro caráter inteiro. São imperfeitos, cínicos, guiados pelos instintos, pela vontade do prazer. Não são sedutores apesar de carregar tantos defeitos mas devido a isso; por isso mesmo tão fascinantes, tão perto do humano. Um dos segredos da atração desses dois personagens nasceu do seu descaso pelos preceitos de moralidades repressoras. As suas virtudes não superam os defeitos, mas o leitor/público/plateia torce por eles e se põe ao seu lado, porque nas suas fragilidades, eles se revelam humanos. Poderiam ser qualquer um de nós. Extremos dos defeitos e das virtudes, a intensidade diante da vida; as imperfeições são humanas: por sabermos disso, podemos amar o que não é perfeito.

Falstaff, se fosse mantido ao lado do rei Henrique V, significaria que durante o reinado estaria instituída a inversão da ordem, que não poderia ele assumir a herança real, permanecer ao lado do príncipe Hal, agora como rei, responsável por todo um país; Rodrigo mudaria o modo ordeiro de viver em santa Fé.

Entretanto, vieram preencher exatamente o que aquelas pessoas precisavam naquele momento. Talvez, em outro momento de suas histórias Falstaff e Capitão Rodrigo passassem despercebidos, talvez fossem julgados e até condenados e mal recebidos pelo receptor, os mesmos que o recebem tão bem, neste período histórico, já que “a reconstrução do horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi recebida no passado possibilita (...) que se apresentem as questões para as quais o texto constituiu uma resposta e que se descortine, assim, a maneira pela qual o leitor de outrora terá

encarado e compreendido a obra.” (JAUSS,1979a, p. 35) Um personagem também vem preencher vácuos. Para isso há a literatura, uma fonte a jorrar emoções, a preencher vazios, a fazer brotar personagens que podem ser o que gostaríamos de ser.

Falstaff pode mesmo ter-se tornado, pelo menos na perspectiva de Harold Bloom, uma espécie de deus para a imaginação do homem moderno, um exemplo de alguém que consegue ser livre de todo preconceito, vergonha, princípios, normas, regras, e amarras que a sociedade impõe. O público procura um personagem para se identificar, que o represente e àquilo que pensa de si mesmo, ou que se identifique com a imagem que gostaria que representasse a si mesmo. Levando em consideração o provérbio latino *scripta manent, verba volent* (a escrita permanece e as palavras voam), o que está escrito permanece, as obras permanecem, tal qual foram escritas; o que muda é a percepção das gerações de leitores. A partir disso, as obras sempre se atualizam, já que as leituras se modificam de um período para outro.

Podemos concluir que, ao considerar o leitor como especial e exclusivo sob o qual o trabalho tanto de Shakespeare quanto de Erico Verissimo tiveram um efeito muito singular; o texto lido pode ser considerado um componente de dentro do seu horizonte de expectativas.

Pode-se dizer que tanto Rodrigo quanto Falstaff são personagens que estão em busca. Eles permanecem nesta procura e insatisfação durante toda a narrativa. Quando se encontram inativos, estagnados se sentem infelizes e incompletos. Eles traduzem, sem sombra de dúvidas, os desejos mais escondidos de muitos que se encontram sob rígidos preceitos morais e presos por incontáveis obrigações e que sonham com o poder de agir livremente. E isso foi o que nossos personagens fizeram, procuraram viver apaixonadamente. E aterrorizam e fascinam cidadãos comuns que cumprem seus deveres e não se atrevem a burlar a lei. Amaram a vida irrestritamente e sugaram dela o que conseguiram, esbarrando nos preconceitos, cruzando os princípios de ética e suas regras, acertando às vezes, errando outras, viveram intensamente, burlando a própria vida, estabelecendo-se uma relação dialógica; a relação entre literatura e vida, pressupondo um papel social para a concepção literária. Os dois personagens contribuíram na criação de uma nova identidade de um povo juntamente com a negação da própria identidade, criando um laço entre o que leitor carrega consigo, ou seja, um repertório de ordem social, histórico e cultural, e o que desejava ser.

REFERÊNCIAS

- BARROS E CAMARGO, Edlúcia Robélia Oliveira & e Robson Corrêa *O psicólogo como leitor: Hamlet de Shakespeare, Stanislavski e Gordon Craig*, outubro de 2012 <http://gthistoriacultural.com.br/VIsimposio/anais/Edlucia%20Robelia%20Oliveira%20de%20Barros%20&%20Robson%20Correa%20de%20Camargo.pdf> acessado em 03.02.2015
- BASTOS, Maria Helena Camara & Maria Teresa Santos Cunha Olhai o que o tempo não levou in GONÇALVES, Robson Pereira (org.) **O tempo e o vento 50 anos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2000, pp. 181-198).
- BOITO, Arrigo. Falstaff. (Comédia lírica em três atos) livreto
- EAGLETON, Terry. *Depois da teoria*. Traduzido por Maria Lucia Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Traduzido por Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1979.
- JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: COSTA LIMA, L. (org.). *A literatura e o leitor, textos da estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a, p. 43-61.
- JAUSS, Hans Robert. *Aesthetic experience and literary hermeneutics*. Translated by Michael Shaw. Minneapolis: U of Minnesota P, 1982. (Theory and history of literature, v. 3) Translation of *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik I*.
_____. *Toward an Aesthetic of reception*. Translation by Timothy Bahti. 1982. Minneapolis: U of Minnesota P, 2010. (Theory and history of literature, v. 2)
- LEVIN, Harry. Falstaff's Encore . *Shakespeare Quarterly*, Vol. 32, No. 1 (Spring, 1981), pp. 5-17 Published by: Folger Shakespeare Library in association with George Washington University Stable <http://www.jstor.org/stable/2870283> URL: <http://www.jstor.org/stable/2870283> .Acesso em : 12/06/2014 16:55
- PESAVENTO, Sandra. *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- SHAKESPEARE, William. *As alegres comadres de Windsor*. In: _____. *Obra Completa*. Vol. 2: Comédias e peças finais. Tradução F. Carlos de Almeida Cunha

Medeiros e Oscar Mendes. Tradução de: *The Merry Wives of Windsor*. 1969. 3 v. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 67-135.

_____. *Henrique V*. In: _____. *Obra Completa*. Vol. 3: Dramas históricos, obras líricas, apêndice. Tradução F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. 1969. 3 v. Tradução de: *The Life of Henry V*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 289-365.

_____. *Primeira Parte do Rei Henrique IV*. Vol. 3: Dramas históricos, obras líricas, apêndice. Tradução F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. 1969. Tradução de: *The First Part of Henry the Fourth*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 139-209.

_____. *Segunda Parte do Rei Henrique IV*. Vol. 3: Dramas Históricos, Obras Líricas, Apêndice. Tradução F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. 1969. Tradução de: *The Second Part of Henry the Fourth*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. p. 211-288.

VERISSIMO, Erico. *O tempo e o vento*. O arquipélago. 31. ed. São Paulo: Globo, 1995a.

WILSON, J. Dover. *The fortunes of Falstaff*. Cambridge: CUP, 2004.

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF USING SKYPE FOR EDUCATIONAL PURPOSES

Melnyk, A.¹

ABSTRACT: Over the last decade, social networks have gained, gradually, considerable space and relevance not only concerning social interactions, but also concerning content transmission and knowledge generation, becoming a niche for propagation and research of various topics. This article aims to investigate the way the potential for interactivity present in Skype mechanisms of enunciation relate to the pedagogical nature of posts aimed at English teaching. For this, we base our reflections on social network studies by Recuero [23], on teaching and technology reflections by Paiva [20] and on virtual ethnography by Hine [11]. The purpose of this article is to provide knowledge about pros and cons connected with the usage of Skype during the process of study foreign languages among Russian people. Research in this sphere is not very developed as internet technologies are new method in education. Our task is to delight all sides of this research. A qualitative exploratory research method was applied to interviews and notes via Skype between students and their web teachers. The data were analysed using phenomenography. The findings are based on the pole in the Internet. The advantages were: being able to be at home; well-known being and convenience for the students; and attend ones possible regardless of geographical distance. Barriers were that the Internet connection works intermittently with audio or picture.

KEY-WORDS: Innovative methods; Skype applications; English; Education.

Introduction

Teachers and researchers are facing increasing pressure to promote student acquisition of “21st century skills” (Partnership for 21st Century Skills, 2011), which include communicative competence in local and international languages, higher order thinking abilities, such as critical thinking (CT), and proficiency in information communication technology. Both challenges and opportunities emerge from a focus on 21st century skills, often related to the role of technology in evolving learner characteristics and learning environments. In the 21st century, characterized by increased globalization, competence in international languages, such as English, is invaluable.

¹*Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL, Centro de Ciências, Letras e Artes-CLA/UFPB, Brasil.
Castelo Branco, Cidade Universitária-Campus I, CEP: 58051-970, João Pessoa-PB.
E-mail: melanasta@gmail.com^{1*}*

This study focuses on the discovering advantages and disadvantages in teaching English using audio conferencing (Skype) to talk with small groups of students or converse one-to-one.

Skype, a software application for online communication, has been used in classes at various levels, providing many possibilities for teaching and learning. [4][7][18][19]. Skype is a communication tool that allows users to make audio and video calls over the Internet. Calls to other Skype users are free. Skype also offers a computer-to-land-line service for both local and international calls, as a fee-based service. Similar to needing an e-mail address to send e-mails, a Skype account is required in order to make and receive calls.

1. Skype in our lives

Learning English via Skype so far is a novelty in teaching foreign languages and not all people have experienced such way of learning. There are lots of debates on forums on the Internet and on the walls of language schools about the effectiveness of these classes that they have advantages and disadvantages. But the fact is that, without English via Skype, the overall picture of modern linguistic techniques will be incomplete. If it was inconvenient for students, it is unlikely this way of accumulation and improvement of knowledge would have received such widespread.

Skype is a telecommunication application software that specializes in providing video chat and voice calls from computers, tablets and mobile devices via the Internet to other devices or telephones/smartphones.[3] It was founded in 2003. Today there are more than 630 million users of Skype. The number of users rises every day. There were only 405 million users of Skype two years ago. Users can send instant messages, exchange files and images, send video messages and create conference calls. First released in August 2003, Skype was created by Dane Janus Friis and Swede Niklas Zennström in cooperation with Estonians Ahti Heinla, Priit Kasesalu, and Jaan Tallinn.[1] Skype allows users to communicate by voice using a microphone, video by using a webcam, and instant messaging over the Internet. Skype-to-Skype calls to other users are free of charge, while

calls to landline telephones and mobile phones (over traditional telephone networks) are charged via a debit-based user account system called Skype Credit.

2. Educational use

Although Skype is a commercial product, its free version is being used with increasing frequency among teachers and schools interested in global education projects.[5] For example, Skype is being used to facilitate language exchange. Students in different parts of the world are paired off, each is a native speaker of the language that the other wishes to learn. In conversations over Skype they alternate between the two languages.[16][9][25]

Teachers are using Skype in unique ways to fulfill educational goals. The videoconferencing aspect of the software is valuable in that it provides a way to connect students who speak different languages, hold virtual field trips, and reach out to experts in varying fields of study. These experiences allow students a chance to apply what they are learning in the classroom to real-life experiences and it also achieves further learning opportunities.[22][24]

Skype in the classroom is another free tool that Skype has set up on its website. It provides teachers with a way to make their classrooms more interactive and interesting. Skype in the classroom is a service that teachers can sign up for that will allow students to meet other students, talk to experts, and share ideas. Teachers can collaborate with other teachers around the world and design different learning experiences for their students. There are various Skype lessons, in which students can participate. Teachers can also use Skype's search tool and find experts in the field of their choice.[28]

2.1. Advantages in studying English via Skype

The most important argument for learning English online is the possibility in interaction with the teacher in Skype and time saving, and not on the duration of the lesson. This is about a long travel from point A, where the student lives to point B, where the

teacher works. Often these coordinates are in a completely different places and Skype helps them unite.

Therefore, learning English online via Skype was a real salvation for residents of large cities where you have a lot of time to travel to the place of study. In small towns is another problem: a lack of talented and experienced teachers who follow the new methods of language learning and are able to practice modern technology. In addition, Skype has pushed the boundaries and allows you to learn with teachers from other countries, including those who are native speakers.

English classes online give you an opportunity to plan your schedule of classes the most efficiently, without giving sacrifice other important things. This is especially convenient in cases where you need intensive language study, for example, more than 3 times a week. Lesson via Skype can be carried out on Sunday morning, because it does not need to spend time on the road. Nevertheless, it can be fun to start your day with use.

Another undeniable positive side in study English via Skype - it's free to move without stopping your process of study. Wherever you are, you just have to have a laptop, smartphone or tablet and a good Internet connection to complete lessons with a teacher. As for the students and housewives, this problem is not so huge, the businessmen who want to hone their excellence and language skills, can not estimate the benefits of learning via Skype.

This study English online allows you to develop your language skills in the most comfortable environment for you. The most important thing is a high-speed internet and a complete focus on employment. Your geographical location plays no role anymore.

The use of modern technical capabilities should also be included to the benefits of learning English teacher online. The teacher can send you any time a text document, spreadsheet, an audio file to link to a video or presentation on the topic being studied. Some of the teachers also use the opportunity to create personal vocabularies to record audio pronunciation of words. Besides, at the end of the classes a student has access to a list of words that he needs to remember for the next lesson. Audio recordings, made with the teacher, help him not forget how to pronounce new words and phrases. In addition, doing English using Skype, you can always quickly find the information on the Internet, and the

English version of Wikipedia will always be at your fingertips. This advantage is equally appreciated by students and teachers.

2.2. Disadvantages in studying English via Skype

Like any other method of learning foreign languages, lessons via Skype have not only advantages but also disadvantages, which, however, if you wish, you can safely forget. Most claims are made by followers of the classical tools of language teaching because of the question of psychology student - teacher relationships, interacting via Skype. It is the lack of personal contact for individual classes. With this, of course, it is difficult to argue, as online classes provide the same sense of preserving constant distance. But you can handle it. And experienced teachers return this drawback into benefit and use game time.

They can offer the student to play a phone conversation with a friend or business talks with a representative of a foreign company. There are lots of options for role-playing games that make learning more interesting and exciting. In addition, Skype allows you to adjust the degree of contact: at any time to disable or enable video. It especially helps shy people who just can not open up to a stranger.

The disadvantages of learning via Skype also include the inability to control actions of the student by the teacher. Thus, the main claim is that the teacher does not see what the student writes and can not correct the error in time. In fact, learning English via Skype provides more live communication, not writing. Grammar exercises student performs independently and at the beginning of the next class teacher points to mistakes and explains new material. For clarity, corrections teacher can use the function Skype «Demonstration screen", which replaces a real whiteboard in the classroom.

Of course, learning English via Skype largely depends on the proper operation of equipment and an internet connection. Without them, effective lessons are impossible. Experienced teachers recommend for easy learning process to use the headset, so background noise does not interfere neither you nor the teacher.

Generally, the main factors for successful learning English via Skype are dedication, desire to acquire knowledge and perform all the tasks of the teacher, without which you can not succeed in learning a foreign language.

3. Methodology

Since our research goal is to determine the appropriation of elements that facilitate, on Skype, the focused interaction for sharing teaching and learning experiences, we analyzed the samples using the qualitative model to elucidate what purposes the reusers suit the use of the tools available on the site. Therefore, it was necessary also our participation as users Skype, as we understand with Hine. [11]

According to British Council in 2013 [28], it is estimated more than 1.7 billion people which learning English, that characterizes it as the most studied foreign language in the world. Council projects say that if the growth of English as the lingua franca continues at the same pace, by 2020 it will have more than 3.8 billion speakers - native and non-native. Still, according to Graddol [8], even with the presence of other languages on the Internet, English is still responsible for 68% of the exchange of information taking place via the internet and dominates the 32% content of all sites on the web.

Much has been discussed about promoting interdisciplinarity, transdisciplinarity and transversality in educational programs and curriculum guidelines, as they cover the expansion of understanding of the world and the social inclusion of an individual. Thus, education would be aimed at teaching students to understand the relationships between school subjects and their connection with reality experienced by them. The expected result of this process should enable the use of knowledge to the understanding of social complexity in which citizens live, characterized by constitutive hybrid languages, identities and cultures [6].

In English language teaching, in particular, the Internet can provide students contact with different language communities in different parts of the world, and through this contact, provide conditions for them to add new knowledge of the language to its real development zone [2]. In addition, the forms of social behavior of studied language communities and their culture, art and significant ways, become contrasted with the student, thereby making him aware of the heterogeneity characteristic of the English language and knowledge and cultures in which the language is inserted.

Fundamental theory

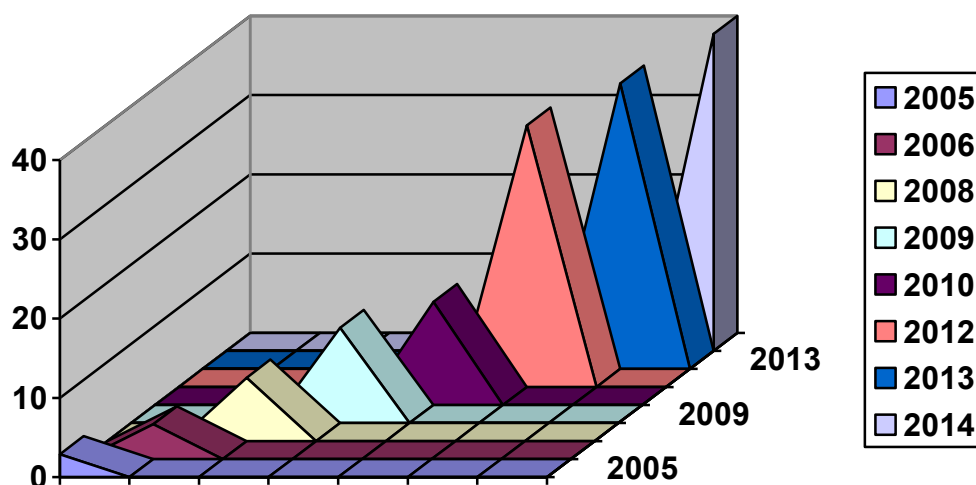
With the constant evolution of ICT technology emerges to revolutionize the way man communicates bringing benefits never seen before and decreasing in general communication barriers. As pedagogical tool ICT and help create modern alternatives to the teaching-learning LI which allows that the use of these technologies helps in the development of skills in the language fundamental target.

3.1. Analysis

This chapter aims to analyze data collected, in order to identify and point out the benefits that the Skype software can provide for russian-speaking people, checking how was this process, and feedback from the people about the importance of their use in learning process as well as the skills that were more developed. In addition, we sought to understand how the Skype helped in general to acquire a higher level of proficiency. The differences noted on the grammatical differences perceived in the formal and informal use of the English language as well as other tools which these students use together with the Skype software were also analyzed.

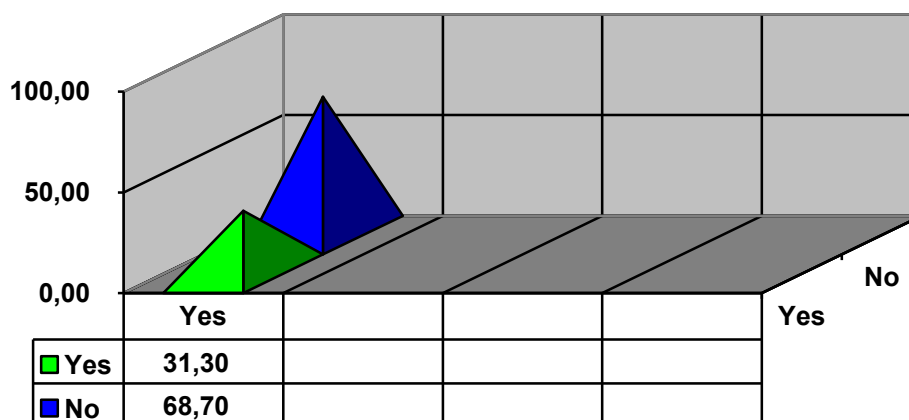
3.2. Results

This statistics shows us the usage of Skype as an educational technology all over the world. As it is seen from the table, the number of people, using Skype, increases year after year.



After our research, held in the Internet among russian-speaking people, about the usage Skype as a tool of education, we have got some results. For data analysis was developed an online questionnaire, using the tool "vkontakte", the questionnaire is available on the website: https://vk.com/id13404228?w=wall13404228_1440%2Fall.

The questionnaire is composed of two questions, in order to ascertain the benefits noticed by Skype users over the course of their use, focusing on English learning and the need for tool to assist in this process.



All numbers are given in per centages

The questionnaire to be answered automatically sends the answers to the online database and it converts them quickly to the most common document formats currently used.

Using the online questionnaire was well accepted by the people because they could responded in convenient for them time. There was no need for file downloads, or any kind of attachment to be sent via email, saving time, and making it easier to use.

4. Conclusion

Of course, using Skype as educational communication has its drawbacks. You do need to be on time for meetings- although many students live in different time zones or are unable to utilize Skype to its best capacity due to slow internet speeds. It also may inhibit introverted learners and allow extroverted learners to dominate the conversation. Although the opposite is said of online threaded discussions; introverted learners are generally more successful in this environment [21]. Perhaps utilizing this tool will allow for a greater balance among learners.

Once students have logged in, they enter an environment where the freedom to contact someone through chat or voice becomes their decision. Due to the potentially chaotic nature of the conference calls or chats, educators may have difficulty in managing the interactions and maintaining records or transcripts. As much as the educator can request to have a space within a chat session or a conference call to monitor progress, students can choose an alternative time and space to carry on interactions because of Skype's accessibility.

Acknowledgements

The author thanks the National Council of Scientific and Technological Development- CNPq.

References

1. Andreas Thomann (6 September 2006). "Skype – A Baltic Success Story". credit-suisse.com.
2. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovitch.; LURIA, Alexander Romanovitch.; LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch.;
3. Ben Markton (17 April 2014). "Skype". CNET.
4. Blankenship, M. (2011). 'How social media can and should impact higher education.' *The Education Digest*, 76(7), 39-42.
5. Branzburg, Jeffrey (March 2007). "Talk Is Cheap: Skype Can Make VoIP a Very Real Communication Option for Your School". *Technology & Learning*, v27 n8 p36.
6. COPE, B.; KALANTZIS, M.. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
7. Foote, C. (2008). 'See me, hear me: Chat with authors, record podcasts, and cover reference—all online and for free—with Skype.' *School Library Journal*, 54(1), 42-43.
8. Graddol, D. (2006). *English next*. Retrieved December 12, 2006, from www.britishcouncil.org/files/documents/learning-research-english-next.pdf
9. Han Sha. "LinguaeLive - Connect students who want to learn each other's languages". linguaelive.ca.
10. HERRING (Ed.) *Computer-mediated Communication: linguistic, social and cross-cultural perspectives*, pp. 29–46 (Amsterdam, John Benjamins).
11. HINE, C. (2000) *Virtual Ethnography* (London, Sage)
12. Lafford, A. & Lafford, B. A. (2005). *CMC Technologies for Teaching Foreign Languages*:
13. What's on the Horizon? *CALICO Journal* Vol 22(3), 679-709.
14. Lamy, M-N. (2004). *Oral Conversations online. Redefining oral competence in synchronous environments*. *ReCALL*, 16(2) pp.520-538.
15. Lamy, M-N. & Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching* NEW YORK: Palgrave Macmillan
16. *Language Magazine article* - http://languagemagazine.com/?page_id=2565
17. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.
18. Messner, K. (2009). 'Met any good authors lately?' *School Library Journal*, 55(8), 36-38.
19. Messner, K. (2010). 'An author in every classroom.' *School Library Journal*, 56(9), 42-44.
20. PAIVA, J. (2001) – *As Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino: o caso particular da Antropologia*. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Tese de mestrado.
21. Palloff and Pratt, (1999). *Building learning environments in cyberspace*, chapters 1- 2
22. Quillen, Ian (4 February 2011). "Educators Move Beyond the Hype Over Skype". *Education Week*.

23. Recuero, Raquel Redes sociais na internet / Raquel Recuero. – Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura) 191 p.
24. "Skype in the Classroom". Skype in the Classroom. - <https://education.skype.com/>
25. "The Mixxer - a free educational website for language exchanges via Skype".language-exchanges.org.
26. WENGER, E. (1998) Communities of Practice: learning, meaning and identity (Cambridge, MA, Cambridge University Press).
27. YATES, S. (1996) Oral and written linguistic aspects of computer conferencing, in: S.
28. (www.weforum.org)

DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NA VOZ DE MÃES E PROFESSORAS DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE REFORÇO ESCOLAR

Márcia Regina dos Reis¹
Rita de Cassia Fernandes²

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é analisar discursos de professoras e mães de alunos em reforço escolar por queixas de dificuldades de leitura e escrita. Participaram do estudo 15 mães, 15 alunos e 8 professoras. Os alunos foram avaliados por médico, psicólogo e fonoaudiólogo. Constatou-se que todas as crianças tinham condições plenas para a aprendizagem, ou seja, não havia limitação de ordem orgânica ou emocional significativa. Os dados foram gerados, ainda, por meio de entrevistas estruturadas em que foram investigadas as causas das dificuldades desses alunos na visão das mães e professoras. Os dados da pesquisa quanti-qualitativa foram analisados conforme o paradigma interpretativista. Os resultados revelam que as causas elencadas centram-se, sobretudo, na criança e sua família, isentando-se, assim, o sistema educacional. Conclui-se que são necessários maiores investimentos na formação do professor para que se promova a compreensão sobre a diversidade manifesta nos processos de aprendizagem, evitando-se, desse modo, encaminhamentos desnecessários de alunos para aulas de reforço e profissionais de saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de aprendizagem; Leitura e escrita; Letramento no Brasil.

Abstract: The aim of this research is to analyze the discourses of teachers and mothers in tutoring students because they have difficulties in reading and writing. Participants were 15 mothers, 15 students and 8 teachers. Students were evaluated by a physician, psychologist and speech therapist. It was found that all the children had full conditions for learning, ie, there was no limitation of organic or emotional. The data were generated also using structured interviews in which the causes of the difficulties these students in the view of mothers and teachers were investigated. The survey data were analyzed quantitative and qualitative as sociointeractionist paradigm. The results show that the causes listed focus mainly on children and their families. It follows, therefore, that greater investment in teacher education to understand the diversity manifests itself in the learning process, avoiding thus unnecessary referrals for tuition and health professionals.

KEY-WORDS: Learning difficulties, Reading and writing; Literacy in Brazil.

¹ Fonoaudióloga. Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade Tuiuti do Paraná. Doutoranda em Educação Especial pela UNESP.

² Fonoaudióloga. Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Introdução

O interesse em pesquisar as condições de letramento de famílias e professores, o papel dos mesmos na disponibilização do acesso aos bens culturais às crianças, assim como a visão a respeito das dificuldades do aluno em se apropriar da leitura e escrita, surgiu da nossa atuação em secretarias de educação com sujeitos que – por terem dificuldades no processo de alfabetização – são inseridos em programas de reforço pedagógico.

Queixas de professores no que diz respeito ao não auxílio da família no processo de alfabetização da criança são recorrentes no contexto escolar; fato que nos conduziu a desenvolver uma pesquisa envolvendo as mães dessas crianças, além de suas professoras. Nesse sentido, é necessário analisar as condições de letramento na esfera familiar e, em que medida, tais condições facilitam (ou não) a alfabetização na escola. Do mesmo modo, é preciso investigar se as condições de letramento dos professores são suficientes para promover contextos significativos de aprendizagem, o que implica despertar os alunos para o gosto por leitura e escrita e, assim, favorecer uma alfabetização mais eficiente.

Destacamos que, segundo Rojo (2006), a construção da linguagem escrita pelo sujeito se dá principalmente em duas dimensões, a familiar e a escolar. A autora entende que o desenvolvimento do letramento na criança está imbricado à sua participação em eventos mediados pela leitura, escrita e oralidade. É esta inserção que se dá desde a tenra idade, e que ocorre em família e na escola, que faz com que a criança desenvolva e se desenvolva por meios de práticas discursivas. Desse modo, quanto mais intensas e significativas forem as vivências da criança em práticas de linguagem, mais produtivo e pleno o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita.

Considerando o papel de ambas as dimensões (escolar e familiar) no desenvolvimento da aprendizagem da criança, temos como objetivo para este artigo analisar as condições de letramento de um grupo de mães e professoras, investigando, para tanto, as práticas de leitura realizadas, bem como as causas do *não aprender* do aluno segundo o entendimento desse grupo investigado.

Método

A pesquisa empírica foi realizada com mães e professoras de 15 alunos de 2º e 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas, com idades entre 8 e 9 anos de idade, que se encontram em reforço pedagógico por apresentarem dificuldades em se apropriar da leitura e escrita. Ressalte-se que esses alunos foram selecionados considerando o critério de que não apresentassem distúrbios de aprendizagem, ou seja, que possuísem condições intelectuais plenas para a aprendizagem, conforme avaliação fonoaudiológica, médica e psicológica realizada por profissionais que atuam no serviço público do município em que residem. No entanto, por não seguirem a linearidade do currículo pedagógico, foram encaminhadas para o reforço escolar.

Para levantamento dos dados foi realizada, junto a 15 mães e 8 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, uma entrevista estruturada composta por 11 perguntas discursivas para as mães e 8 questões para as professoras. As mães responderam às perguntas oralmente e as professoras responderam por escrito. As entrevistas ocorreram no espaço da escola. As mães responderam oralmente por preferência, uma vez que foram oferecidas as opções de respostas por escrito ou oralizadas. As respostas foram transcritas em diário de campo.

As questões buscaram caracterizar os sujeitos a partir de dados de identificação e nível de letramento. Objetivamos investigar as condições de letramento dos professores e familiares abordando especificamente práticas de leitura individuais e coletivas; entendendo o coletivo como prática compartilhada, por exemplo, ler a Bíblia em família ou na igreja; ler um livro para o filho; ouvir textos lidos por alguém, etc. Enfocamos, ainda, as causas do “não aprender” da criança na visão desse grupo (mães/professoras). Os dados da pesquisa quanti-qualitativa foram analisados conforme o paradigma interpretativista. O aporte teórico seguiu a abordagem sociointeracionista (VYGOTSKY, 1984; BAKHTIN, 1992). A pesquisa foi implementada no município de Abatiá, na região Norte do Paraná.

Condições de letramento no Brasil

O processo educacional no Brasil é marcado por fatos da história dos sujeitos em relação ao acesso à leitura e escrita. Em 1872, foram realizadas pesquisas relacionadas ao alfabetismo no

país. Naquele tempo, os índices de sujeitos analfabetos ultrapassavam 82% da população, o que impedia a manifestação de alguns de seus direitos de cidadãos como, por exemplo, o de votar, uma vez que o voto estava condicionado ao alfabetismo rudimentar (FERRARO, 2002). Com um índice assustador de analfabetismo no país, e a exposição desse índice na estatística mundial, empresários estrangeiros verificaram que como as políticas públicas não estavam direcionadas para investimentos na área da Educação no Brasil, este país não era atrativo do ponto de vista econômico, pois não oferecia mão de obra qualificada. Promoveu-se, desse modo, a desaceleração na economia do Brasil no século XIX, em decorrência do analfabetismo (PAIVA, 1990; FERRARO, 2002).

Diante dessa realidade, grupos governamentais começaram a se organizar para traçar estratégias buscando alternativas para promover a alfabetização no Brasil. Assim, no final do século XIX até o século XXI houve uma queda nos índices de analfabetismo absoluto, que de 82% passou para 13,6% no ano 2000 (FERRARO, 2002; RIBEIRO, 2004). Há de se considerar, no entanto, que o conceito de “alfabetizado” foi se alterando no decorrer dos tempos. Quando as pesquisas iniciaram, em 2001, ser alfabetizado significava saber ler e escrever o próprio nome. Na atualidade, ler e escrever são habilidades avaliadas segundo o uso social dessas práticas e, desse modo, são enquadradas em níveis de alfabetismo.

O principal indicador de alfabetismo no Brasil, o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), considera quatro níveis de alfabetismo: *analfabeto*; *nível 1*, que corresponde ao alfabetismo rudimentar e implica a capacidade de localização de uma informação explícita em um texto curto; *nível 2*, que corresponde ao nível básico e possibilita a leitura de textos de média extensão bem como a realização de pequenas inferências; e, por fim, o nível 3, que está relacionado ao alfabetismo pleno, que é o que possibilita realizar inferências e ler textos de maior complexidade enunciativa.

Cabe ressaltar que embora o Brasil tenha avançado nos índices relacionados ao analfabetismo, não tem conseguido o mesmo êxito em direção ao alfabetismo pleno. Desde 2001, quando o INAF começou a ser realizado, até 2011, constatou-se que apenas 26% da população encontra-se no nível 3 (pleno). Frente às condições de letramento no Brasil, perguntamos aqui se as crianças oriundas de entornos populares encontram, na esfera doméstica, condições suficientes para que possam desenvolver competências amplas relacionadas à leitura e escrita. Ainda, diante

dessa realidade, questionamos a função da escola na inserção das crianças em práticas sociais de leitura e escrita de modo que possam desenvolver habilidades de leitoras e escritoras competentes.

Por fim, colocamos a seguinte questão: por que parte expressiva dos alunos não tem conseguido desenvolver competências básicas na área da leitura e escrita, como aponta o SAEB, que mostra que apenas 5% dos alunos brasileiros ao final do 4º. ano conseguiram se apropriar, de fato, da leitura e da escrita? Realizamos, ainda, outras perguntas: por que a escola não consegue alfabetizar parte significativa de seus alunos? O que pensam pais e professores a esse respeito? Quais as causas dessas dificuldades segundo mães e professoras? As seções que se seguem trazem reflexões sobre essas questões.

Por que a criança não aprende: dificuldades de aprendizagem ou de *ensinagem*?

Iniciamos esta seção com o seguinte questionamento: Todos os sujeitos estão aptos a aprender normalmente? Acreditamos que esse é o ponto fundamental para que possamos refletir, em parte, a respeito das possibilidades e limitações do processo de aprendizagem e quando o não aprender é um problema real.

Aprender é considerado um processo essencial da vida dos sujeitos, pois promove possibilidades de desenvolvimento intelectual e social. Para Coutinho (2000), a aprendizagem está relacionada à capacidade de apropriação de conhecimentos pelo indivíduo, que resulta não apenas de suas condições orgânicas/constitutivas, mas, sobretudo, das relações sociais que propiciam ou não a apropriação de saberes. De acordo com Vygotsky (1984), o fenômeno da aprendizagem tem que ser compreendido segundo o paradigma dialético, ou seja, em meio à combinação de fatores biológicos e sociais. A integridade do cérebro é relevante para a aprendizagem, mas apenas essa integridade não garante a aprendizagem. É preciso ter condições sociais favoráveis, o que implica sobremaneira a qualidade da mediação que se estabelece na escola. O autor considera que toda a aprendizagem ocorre primeiramente por meio de relações sociais (intercognitivo/intersubjetivo) para depois se converter em processo intracognitivo. É um movimento que se dá do social para o individual.

Zorzi (2008) entende que as causas das dificuldades de aprendizagem que podem ser

consideradas constitutivas são as oriundas de fatores orgânicos, tais como as síndromes genéticas, as más formações, disfunções e lesões cerebrais, bem como as deficiências intelectuais e sensoriais. Os fatores emocionais significativos, ou seja, as variáveis afetivas são referidas por Loureiro (2000) como sendo também uma causa que limita o processo de aprendizagem nos sujeitos.

Loureiro (2000, p.80) acrescenta que “os aspectos afetivos, juntamente com os cognitivos e biológicos, são comumente identificados como fatores individuais internos da criança, que isoladamente ou em interação determinam as condições de aprendizagem”. Cabe ressaltar que aspectos afetivos não se restringem às relações em família. No que diz respeito à aprendizagem, a afetividade favorável (ou desfavorável) entre aluno e professor pode ser condição para uma boa ou má aprendizagem. Nesse caminho, Coutinho (2000) salienta que a afetividade desfavorável é uma das causas do insucesso na aprendizagem. A afetividade aqui é entendida como a forma com que o educador se compromete com o aluno: promover seus interesses e contextos significativos para a aprendizagem, valorizar as conquistas do aluno, enxergar suas potencialidades, dentre outras atitudes, podem fazer com que as crianças aprendam e bem se desenvolvam na escola. Nos termos de Leite e Tassoni (s/d):

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê - da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê - afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. Nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor em sala de aula através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos e desejos afeta cada aluno individualmente.

Embora as causas sejam diversas para justificar as dificuldades de aprendizagem e, em boa parte dos casos, possam ser explicadas por meio de mecanismos sociais, na maioria das vezes, acabam sendo atribuídas aos sujeitos e não aos fatores externos que desencadearam o processo. As conseqüências de o problema recair no aluno podem ser delegadas principalmente aos aspectos subjetivos. A criança começa a ser rotulada/estigmatizada trazendo uma série de implicações para o aprendiz. A subjetividade se constitui em meio ao rótulo, trazendo prejuízos para a aprendizagem.

Os problemas podem ser identificados no dia a dia em escolas, porém a solução deles, na

visão dos profissionais que ali estão, ressaltamos os professores, não devem ser eliminados nesse contexto, mais por meio de atendimentos realizados fora da sala de aula regular (reforço, atendimento psicológico, fonoaudiológico, psicopedagógico). Ou seja, a criança acaba sendo encaminhada para que aprenda a ler e escrever fora da sala de aula e muitas vezes fora da escola (em clínicas).

Pensamos, ao contrário, que cabe à escola promover o aprendizado, e, por isso, questionamos a razão de tantos encaminhamentos de alunos que, na maioria das vezes, não apresentam quaisquer limitações orgânicas e/ou emocionais, para avaliação com profissionais de saúde, bem como para o reforço pedagógico.

Segundo Proença (2000), motivos que levam professores a solicitarem encaminhamentos referem-se sobremaneira aos sujeitos em fase de alfabetização, sendo que a maior porcentagem de queixa é de problemas de aprendizagem atrelados a aspectos de atitudes/comportamento. Esse dado reforça, como já dito, que a queixa é quase sempre imputada aos aprendizes: “não sabem ler”, “trocam letras”, “brigam com os colegas”, “não se engajam nas atividades propostas”, etc.

A questão é que, em geral, o processo de escolarização encontra barreira no próprio professor diante de ensinar sujeitos considerados portadores de dificuldades, levando em conta que, ao não cumprirem com o que a escola propõe, na sequência que ela julga adequada, na velocidade e tempo determinada por ela como sendo o ideal e correto, são vistas como estranhas, ou anormais para o padrão que ela, a escola, estabelece (ZORZI, 2008).

De acordo com Zorzi (2009), há uma tendência muito forte por parte dos profissionais da educação em culpar o próprio sujeito/aluno e também a família pelo fracasso escolar, explicitando, dessa forma, uma imagem negativa de suas capacidades e limitações. Às vezes, o professor, por não saber lidar pedagogicamente com o processo de alfabetização, e ao se deparar com um sujeito que manifesta a necessidade de estratégias diferenciadas, promove desinteresse, distração e agressividade.

Compactuamos com a visão de Zorzi (2008, p.11) quando afirma que “o sucesso ou o fracasso em nossa tarefa educacional depende daquilo que nos propomos a ensinar e dos métodos que empregamos para chegar lá”. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial (2006), existem alunos que, de fato, manifestam dificuldades de aprendizagem por razões internas, fatores neurológicos, limitações sensoriais ou déficits intelectuais, entretanto, em

número muito maior estão os sujeitos que não atingem as expectativas de aprendizagem em decorrência de condições econômicas e fatores culturais muito desfavoráveis, assim como, e principalmente, por despreparo de profissionais no trato das questões pedagógicas. Segundo Demo (2012), os cursos de pedagogia no Brasil são de tal modo precários que não oferecem condições de profissionalização mínima. “Alfabetizador não sabe alfabetizar”, diz o autor.

Em decorrência de precárias condições de formação, muitos professores sentem-se desamparados em relação à diversidade manifesta em sala de aula. A esse respeito, Zorzi (2008) cita um relato de uma professora: “já foi feito tudo o que estava ao meu alcance”. Ao afirmar que mais nada pode ser feito no âmbito da escola, os professores se “desresponsabilizam” pela aprendizagem do aluno, delegando-a ao psicopedagogo, fonoaudiólogo ou professor do reforço pedagógico. Assim, como dito antes, geram-se consequências para o sujeito que começa a acreditar que tem dificuldades e, desse modo, com a autoimagem rebaixada, se vê impedido de avançar na apropriação de conhecimentos. É de suma importância que o professor compreenda que a maneira de entender e direcionar a aprendizagem pode acarretar marcas positivas e/ou negativas na construção da imagem do aluno, ou seja, os rótulos impostos por alguns profissionais acarretam problemas significativos para os alunos, comprometendo o sucesso escolar.

O estabelecimento da afetividade no processo das relações sociais é de suma importância; a criança precisa encontrar no outro possibilidades de desenvolver autoconfiança, autoestima positiva e condições amplas de aprendizagem. Bakhtin (1992, p.378) salienta a relevância do outro para a promoção de si mesmo enquanto sujeito e aprendiz.

Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros; deles recebo a palavra, a forma, e o tom que servirão para formação original da representação que terei de mim mesmo [...]. Assim, como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro.

A motivação – o afetivo-volitivo – é o que, conforme Vygotsky (2010), impulsiona o sujeito a querer e conseguir aprender de forma satisfatória; porém, em se tratando de sujeitos em processo de desenvolvimento, cabe ao outro/professor acreditar no potencial do aluno, para que ele mesmo possa acreditar e avançar. Mas o que temos visto são alunos que se distanciam daquilo que é imposto pela escola, sendo submetidos a discursos depreciativos: “já te expliquei isso antes”; “preste mais atenção”; “você precisa melhorar”; “se errar, desconto pontos”; “você não

conseguiu terminar, não terá intervalo por isso”; “vamos mais rápido, não enrola”; “você atrasa a turma”, “faísca atrasada ainda não terminou”, entre tantas outras expressões que são usadas de forma rotineira por professores e que são relatadas pelos escolares e seus familiares. Sabemos que além das falas que são dirigidas às crianças há também gestos e atitudes que, do mesmo modo, sinalizam que o sujeito é incapaz, tais como indiferença, suspiros, olhar de desânimo; afinal, conforme Zorzi (2008), o corpo mostra quando não nos contentamos com algo ou alguém.

Por isso, o papel do outro no processo da aprendizagem do sujeito é de fundamental importância, considerando que acreditar que ele possa aprender e estar disponível para possibilitar a aprendizagem do aluno são ingredientes essenciais. O professor, ao estabelecer vínculo de confiança com o aluno, promove segurança, gera o vínculo afetivo, e o aluno passa a crer em si e nas suas habilidades e potencialidades. Gera-se, assim, a aprendizagem.

A seguir, apresentamos a análise dos dados.

Discussão dos resultados

1. Condições de letramento e práticas de leitura das mães

Com relação ao grau de instrução das mães de crianças em reforço escolar, pudemos verificar que as mesmas se encontram em situação de baixa escolaridade, conforme tabela abaixo:

Tabela I – GRAU DE INSTRUÇÃO DA MÃE

GRAU DE INSTRUÇÃO	NÚMERO DE CITAÇÕES	FREQUÊNCIA
Analfabeto	2	13,33%
Ensino Fundamental I Completo	2	13,33%
Ensino Fundamenta I Incompleto	1	6,66%
Ensino Fundamental II Completo	1	6,66%
Ensino Fundamental II Incompleto	6	40%
Ensino Médio Completo	1	6,6%
Ensino Médio Incompleto	2	13,33%

Fonte: pesquisa de campo (2012)

Podemos verificar que 12 das mães pesquisadas, ou seja, 80% não chegaram a cursar o ensino médio, o que remeteria a uma restrita relação com a leitura e escrita, uma vez que pessoas menos escolarizadas, em geral, são menos leitoras (RIBEIRO, 2004), algo constatado neste grupo.

Nesse sentido, apesar dos investimentos cada vez maiores em relação à educação e a maior facilidade de acesso à escola, o que verificamos é uma quantidade grande de mães de alunos que não chegam a concluir a educação básica. Vale destacar que 46% das entrevistadas têm idade entre 20-29 anos, ou seja, estão em uma faixa etária que deveria compreender pessoas mais escolarizadas.

Com relação à prática da leitura, 8 mães (53,33%), ao serem questionadas em relação ao hábito/gosto, responderam que gostam de ler, porém, o fazem com pouca frequência. 7 delas (46,66%) referiram não gostar e nem ter o hábito de ler. Esses índices remetem à reflexão sobre o papel do contexto familiar na promoção do letramento da criança e no quanto a escola pode ser necessária para promover o letramento, uma vez que em família, muitas vezes, esse acesso é limitado.

As pesquisadas que sinalizaram ler, mesmo com baixa frequência, foram questionadas em relação ao que costumam ler, como revela a tabela abaixo:

Tabela II – O QUE AS MÃES COSTUMAM LER

COSTUMAM LER	NÚMERO DE CITAÇÕES	FREQUÊNCIA
Cartilha	2	13,33%
Bíblia	5	33,33%
Livros/folhetos de igreja	2	13,33%
Livros/ informativos de trabalho	1	6,66%
Jornal	1	6,66%
Literatura infantil	2	13,33%
Romance	1	6,66%
Revista	2	13,33%
Panfletos	3	20%
Caderno de receita	1	6,66%
Tarefa do filho	1	6,66%

Fonte: pesquisa de campo (2012)

Vale ressaltar que a familiaridade com a leitura desde a infância pode ser decisiva para o sucesso escolar da criança (LAHIRE, 2008). Para o autor,

a leitura em voz alta de narrativas escritas, combinada com a discussão dessas narrativas com a criança, está em correlação extrema de ‘sucesso’ escolar com a leitura. Quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas lidas por seus pais, ela capitaliza – na relação afetiva com seus pais – estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita (LAHIRE, 2008, p.20).

Lahire diz ainda que o livro e os outros materiais escritos fazem parte das ferramentas do cotidiano pelos quais a criança recebe afeto dos pais, fazendo com que a criança associe afeto e leitura. O autor relata que o fato de ver os pais lendo pode passar aos filhos um aspecto natural à prática de ler, cuja identidade social poderá formar-se principalmente por meio deles: “ser adulto como seu pai ou mãe significa, naturalmente, ler livros...” (2008, p. 20). No entanto, se os pais pouco leem para eles e pouco (ou nada) leem para os filhos, como no caso deste estudo, podem imprimir na criança um sentido restrito que se estabelece com a prática de ler, cabendo à escola ampliar as possibilidades dessa relação entre a criança e a leitura. Mas, cabe a pergunta: o nível de letramento dos professores e a inserção deles em práticas de leitura são suficientes para que possam promover o letramento de modo que os alunos se tornem leitores e escritores plenos?

Conforme dados do INAF e já relatado aqui, apenas 26% das pessoas no Brasil se encontram em nível pleno de alfabetismo. A estes se intitulam habilidades que possibilitam a interpretação e compreensão de textos diversos. Nesse sentido, suporíamos que os profissionais que frequentaram um curso universitário estariam no “nível pleno”; porém, não podemos afirmar isso com base em pesquisas (REIS; SIGNOR, 2012) bem como nos achados deste estudo. Embora a maioria das professoras referisse gostar de ler, percebemos que a frequência da leitura, bem como os gêneros textuais preferidos, dificultam o avanço em direção ao nível pleno.

Nesse sentido, nos valem de Kramer (1996) que aborda a influência do professor na promoção e incentivo da leitura no aluno. Segundo a autora, “para o professor tornar seus alunos leitores/escritores vivos precisa ser ele mesmo leitor e escritor” (KRAMER, 1996, p. 9-10).

O que esperar da prática de uma professora que apresenta o seguinte relato:

“Pouca prática, pois não gosto de ler.”

Segundo Freitas e Janissek (2000), é impossível para o professor levar o aluno a desenvolver uma relação favorável e de proximidade com a prática de ler gêneros discursivos

diversificados se ele mesmo, o professor, tem esse sentido restrito. É necessário que o professor seja inserido em práticas sociais de leitura e escrita para que possa inserir seus alunos também. Defende-se, assim, a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada do professor que lhe possibilitem ampliar suas vivências letradas e, com isso, possibilitar essa vivência aos seus alunos.

2. O que relatam as mães sobre as causas do não aprender

Como a pesquisa refere-se aos alunos que apresentam “dificuldades” em se apropriar da leitura e escrita, questionamos a mãe sobre qual(is) o(s) motivo(s), segundo suas percepções, seu filho está com dificuldade em aprender a ler e escrever. As respostas dadas estão demonstradas na tabela a seguir.

Tabela III – O QUE AS MÃES ATRIBUEM COMO SENDO AS CAUSAS DA DIFICULDADE DO FILHO EM SE APROPRIAR DA LEITURA E ESCRITA

ATRIBUIÇÕES	NÚMERO DE CITAÇÕES	FREQUÊNCIA
Falta de interesse da criança	9	60%
Saúde da criança (neurologista, etc.)	3	20%
Outras preferências (brincar)	7	46,66%
Falta do professor ensinar	1	6,66%
Emocional	3	20%
Falta de incentivo da família	1	6,66%

Fonte: pesquisa de campo (2012)

Em maior índice podemos identificar a “falta de interesse da criança” seguida “por outras preferências como brincar” e, por fim, questões de saúde (orgânicas e/ou emocionais). Tais dados levam a questionar a razão de apenas uma mãe mencionar o fator *escola* “falta do professor ensinar”. Lembramos que nenhuma das crianças tinha questões orgânicas ou emocionais relevantes que pudessem justificar a dificuldade de aprendizagem, ou seja, em 100% dos casos o problema era eminentemente pedagógico. No entanto, os familiares pouco questionam a instituição escola, pois as condições de letramento dos brasileiros limitam/impedem uma avaliação criteriosa da qualidade das práticas pedagógicas (e da mediação) a que o filho está submetido.

Além disso, como os professores, igualmente, não questionam a sua prática pedagógica -

tão pouco a escola - acabam por induzirem os pais a acreditarem que o problema não é o do mediador que não consegue promover o letramento de forma satisfatória, mas da criança que não consegue aprender. Desse modo, a fim de preservar a instituição escolar, o problema acaba recaindo no aluno. E as consequências podem ser sérias, uma vez que a criança passa a internalizar que tem dificuldades e, muitas vezes, começa a estabelecer uma relação de sofrimento com a escola, com a linguagem escrita e consigo mesma. Criam-se, muitas vezes, verdadeiros bloqueios cognitivos que dificultam, quando não impedem, a aprendizagem da criança. Dizeres como “não sei”, “não consigo”, “tenho dificuldade”, “escrevo tudo errado” começam a permear o discurso do aluno que - cada vez mais distante da linguagem escrita - acaba sustentando uma noção de incompetência linguística (MASSI, 2004).

3. O que relatam as professoras sobre as causas do não aprender

Das respostas dadas pelas professoras em relação às razões das dificuldades dos seus alunos em se apropriarem da leitura e escrita, a maioria delas foram atribuídas a problemas na criança ou na família e houve apenas uma menção relacionada à escola “falta de atenção do professor”. Vejamos na tabela:

Tabela IV - DIFICULDADES DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA Cf. PROFESSORAS

CAUSAS	NÚMERO DE CITAÇÕES	FREQUÊNCIA
Falta de incentivo dos pais	4	50%
Aluno sem interesse	4	50%
Falta de interesse dos pais pelo desempenho escolar	3	37,5%
Imaturidade do aluno	2	25%
Distúrbio de aprendizagem	2	25%
Problemas emocionais do aluno	2	25%
Distúrbio na fala	1	12,5%
Desestrutura familiar	1	12,5%
Baixa frequência escolar em anos anteriores	1	12,5%
Falta de atenção do professor	1	12,5%
Sala de aula muito heterogênea	1	12,5%

Fonte: pesquisa de campo (2012)

Os dados da tabela revelam que as razões citadas para a não aprendizagem concentram-se no sujeito/aluno. É ele que não tem competência para aprender, é nele que são verificadas as impossibilidades. As implicações, muitas vezes, relacionam-se ao fato de que são gerados

problemas que não necessariamente existem, em sujeitos com total potencial para aprender (ZORZI, 2008).

Pensamos que tal problemática está permeada pelo fracasso da escola brasileira. No entremeio dessa estagnação do sistema educacional, e da necessidade de manutenção dessa estagnação, estão os interesses de que as causas do não aprender estejam voltadas aos alunos. É de interesse da escola que os alunos sejam “doentes”, porque essa instituição necessita explicar à sociedade (já que está ao seu serviço) a razão das dificuldades de aprendizagem. A doença precisa existir. Enquanto a escola continuar na mesmice de sempre – enquanto existir o receio da mudança – (por conta de condições sociais, históricas, culturais, individuais, de formação de educadores), as doenças precisarão habitar o espaço escolar (SIGNOR, 2013).

Segundo Signor (2013), para que a escola não perca completamente a credibilidade enquanto instituição de ensino e de aprendizagem, as “patologias” são necessárias e isso é visível no discurso de muitos pedagogos. O professor não acredita que a criança seja normal, pois, nas atuais condições, não está preparado para aceitar isso, uma vez que acreditar na saúde da criança implica a responsabilização dos profissionais da educação e, no limite, de todo o sistema educacional.

Considerações finais

Esta pesquisa, ao problematizar o fenômeno da (não) aprendizagem na voz de mães e educadoras, mostrou que as causas das dificuldades escolares, segundo o grupo pesquisado, centram-se no aluno e/ou em seus familiares. A instituição escolar ficou praticamente isenta, mesmo no caso de sujeitos como os deste estudo: sem limitações de ordem orgânica ou emocional significativa. Considerando os resultados apresentados, este estudo aponta para a necessidade de uma profunda reflexão sobre os problemas que se apresentam em relação à escola brasileira, possibilitando uma revisão crítica

das representações e concepções que temos sobre o próprio homem, sobre a sociedade que queremos transformar e construir, sobre o papel do Estado e da escola, sobre o processo de produção de conhecimento e sua função, sobre a relação família/escola, sobre os valores que a escola não pode se eximir de trabalhar com seus alunos, enfim, um processo que possibilite uma ampla oxigenação de nossos referenciais políticos e

ideológicos. E que esse processo reflexivo ocorra em uma dimensão coletiva, de preferência no interior da própria escola, envolvendo a comunidade e os educadores comprometidos com a educação e que sonham com a possibilidade de transformar o mundo através de sua ação educacional (LEITE, 2007, p.303).

Esse processo de reflexão sobre a educação pode ocorrer dentro da própria escola, como pondera Leite (2007). Nesse sentido, os fonoaudiólogos e psicólogos educacionais poderiam contribuir para a promoção de um sistema educacional voltado para a formação da consciência crítica e da cidadania transformadora. “Tal inserção não se pode dar de forma isolada, mas em parceria com educadores de boa vontade, comprometidos com a escola democrática – destacando-se a figura do professor e do gestor escolar” (LEITE, 2007, p.304). O autor entende que a escola não pode ser vista “como um mero aparelho manipulado mecanicamente pelo Estado em função, apenas, da ideologia das classes dominantes” (p.291), mas como um lugar de confronto de ideias e valores nas quais devem estar presentes profissionais atuando na direção da contracorrente, tornando, assim, a escola um espaço de reflexão importante para a promoção de um ensino de boa qualidade.

Entendemos que, só assim, por meio do empoderamento do profissional da educação, é que poderemos nos desprender de paradigmas pautados no “aprendiz ideal” e nos engajarmos em busca de uma transformação social.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1992.
- COUTINHO, M.; MOREIRA, M. *Psicologia da Educação*. Belo Horizonte: Lê, 2000.
- DEMO, P. *O mais importante da educação importante*. São Paulo: Atlas, 2012.
- FERRARO, A. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: O que dizem os censos? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n.81, p.21-47, dez 2002.
- FREITAS, H.; JANISSEK, R. *Análise léxica e análise de conteúdos: técnicas complementares, seqüenciais e recorrentes para a exploração de dados qualitativos*. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 2000.
- KRAMER, S (Org.). *História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2008.
- LEITE, S.A.S. (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- _____. A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política

- educacional. In: SOUZA, B. *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 281-306.
- LEITE, S.; TASSONI, E. *A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor*. s/d.
- LOUREIRO, S. Aprendizagem escolar: avaliação de aspectos afetivos. In: FUNAYAMA, C. *Problemas de Aprendizagem: Enfoque multidisciplinar*. Campinas: Alínea, 2000. p. 77-90.
- MASSI, G. A outra face da dislexia. *Tese*. (Doutorado em Linguística). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004.
- PROENÇA, M. Problemas de Aprendizagem ou Problemas de Escolarização? Repensando o Cotidiano Escolar à Luz da Perspectiva Histórico-Crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, M.; REGO, T. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 177-195.
- REIS, M. Condições de letramento de professores das séries iniciais. 109 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – UTP – Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2009.
- REIS, M.; SIGNOR, R. Práticas de leitura e condições de letramento: implicações para a formação do professor-leitor. *Revista de Letras da UTFPR*, Curitiba, n.15, p.1-20, agosto, 2012.
- RIBEIRO, V. *Letramento no Brasil*. Reflexões a partir do INAF 2001. Editora Global. 2 ed., 2004.
- ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. (Org.) *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p.121-173.
- SIGNOR, R. O sentido do diagnóstico de TDAH para a constituição do sujeito/aprendiz. 2013. 359f. Tese. (Doutorado em Linguística). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- ZORZI, J. A Alfabetização: uma proposta para ensinar crianças com dificuldades de aprendizagem. In: CAPELLINI, S.; ZORZI, J. (Orgs.) *Dislexia e Outros Distúrbios da Leitura – Escrita*. São Paulo. Pulso, 2009.
- ZORZI, J. Guia Prático para Ajudar Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: *Dislexia e outros Distúrbios* – um manual de boas e saudáveis atitudes. 22. ed. Pinhais: Editora melo, 2008.

INTERAÇÃO E ESCRITA EM FÓRUMS ONLINE: ENTRE NOVOS E VELHOS LETRAMENTOS¹

Fabiana Poças Biondo²
Patrícia Graciela da Rocha³

RESUMO: A partir do campo aplicado dos estudos da linguagem, este trabalho trata de práticas colaborativas de escrita e de construção de conhecimentos nos fóruns online de um curso semipresencial de Língua Portuguesa. Os dados foram gerados na Licenciatura em Letras de uma universidade pública da região Centro-Oeste do país e a perspectiva teórica adotada é interdisciplinar, reunindo estudos sobre os novos letramentos, sobre fórum online em contexto educacional e sobre prática social. Os exemplos trazidos para análise referem-se a discussões sobre conteúdos da Morfologia e análise da língua que refletem a existência de, ao menos, dois modos diferentes de produzir escrita e construir conhecimentos nos fóruns *online*: 1) a partir de práticas de escrita e de ensino-aprendizagem individualizadas e tradicionalmente escolarizadas/acadêmicas; 2) a partir de práticas de interação e escrita em ambientes colaborativos da Internet. A coexistência dessas práticas, nos fóruns, permite identificar o deslocamento de valores em processo nesses espaços-tempos, indicando uma perspectiva fronteira entre novos e velhos letramentos na situação de comunicação e de negociação de significados focalizada.

PALAVRAS-CHAVE: letramentos; interação; fórum online.

ABSTRACT: Foregrounded on the applied field of language studies, current paper analyzes collaborative practices of writing and the construction of knowledge in online forums in a semi-presence course on the Portuguese language. Data were retrieved from the Arts Course of a government-run university in mid-western region of Brazil. The interdisciplinary theoretical perspective underscored studies on the new literacy, on online forums within the educational context and on social practice. Analyzed examples refer to discussions on Morphology and language analysis that reflect the existence of at least two different manners of producing writing and building knowledge in online forums: 1) from writing and individualized learning-teaching and traditionally schooling/academic practices; 2) from interaction and writing practices within the Internet's collaborative environments. The coexistence of such practices in the forums identifies the displacement of values in process within space-time and indicates a borderline perspective between the new and old literacy in situations of communication and focused interplay of meaning.

KEYWORDS: literacy; interaction; online forum.

¹Este trabalho integra as atividades dos Grupos de Pesquisa CNPq Práticas de letramento multi/hipermidiáticas e Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em diferentes mídias.

² Licenciada em Letras (UEM), Mestre em Letras (UEM), Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP) e Professora Adjunta (UFMS).

³ Licenciada em Letras Português e Espanhol (URI-FW), Especialista em Ensino Aprendizagem de Línguas (UNIJUÍ), Mestre em Linguística (UFSC), Doutora em Linguística (UFSC) e Professora Adjunta (UFMS).

Introdução

Este trabalho discute alguns resultados de uma pesquisa do campo aplicado dos estudos da linguagem sobre a construção de conhecimentos linguísticos em fórum *online*, tomando-o como prática colaborativa de escrita e de aprendizagem. Particularmente, trata da questão das novas formas de escrita e de interação que emergem dos letramentos mediados por tecnologias do digital, em seu caráter de ruptura e de simultânea subordinação aos letramentos tidos como convencionais, associados à tradição grafocêntrica escolar e acadêmica (SIGNORINI, 2012; 2013).

Partimos da proposição de que a introdução das tecnologias digitais em contextos de ensino e aprendizagem tem ampliado as possibilidades de comunicação e de geração de significados, sobretudo por conta da arquitetura da web 2.0 que potencializa o engajamento interativo e colaborativo em práticas de letramento. Por outro lado, consideramos que há uma grande distância entre o modo como alunos e professores interagem fora e dentro dos espaços escolares e acadêmicos, já que, nestes últimos, há ainda grande resistência em adotar perspectivas de trabalho que rompam com modelos individuais de ensino e aprendizagem, perspectivas baseadas no engajamento colaborativo propiciado pela arquitetura da Internet.

Trazendo para discussão os fóruns de discussão online, buscamos mostrar que suas propriedades de objeto técnico não garantem, por si só, que ocorram os novos letramentos, no sentido dado a este termo sobretudo por Lankshear e Knobel (2011). Defendemos, assim, que o fórum seja compreendido em sua propriedade de objeto sociotécnico e objeto de linguagem (SIGNORINI e CAVALCANTI, 2010), em função do todo relacional de nexos e atividades que o constitui enquanto prática social (BIONDO, 2015). Desse modo, o caráter inovador aparentemente inerente ao fórum assume instabilidades ao se inserir em práticas sociais que, por sua vez, também nele se manifestam.

Neste estudo, as instabilidades se apresentam particularmente no entrecruzamento entre a tradição (um curso de Morfologia disciplinar, inserido em um curso de Licenciatura em Letras tradicionalmente presencial, estruturada por atividades e avaliações de natureza individual) e a tentativa de inovação instaurada pela novidade (inserção da plataforma de aprendizagem Moodle e utilização de parte da carga horária da disciplina a distância, trabalho com o fórum online e com a perspectiva colaborativa de construção de conhecimentos). É nesse entrecruzamento que se identificam práticas

mais colaborativas – portanto atreladas à ideia de inovação – e práticas de natureza mais individualizada – relacionadas à tradição⁴. De forma geral, são essas últimas que vêm orientando as instituições escolares e suas disciplinas de referência, normalmente estruturadas por pressupostos e entidades pré-fixados e generalizáveis, como ocorre com a própria disciplina Morfologia.

Nas seções a seguir apresentamos primeiramente uma caracterização da ideia de colaboração no interior das teorias dos novos letramentos para, na sequência, tratarmos da compreensão do fórum online como uma prática colaborativa de construção de conhecimentos, discutindo suas propriedades sociotécnicas e de objeto de linguagem. Em seguida, trazemos para análise alguns exemplos de interação e escrita nos fóruns da pesquisa, buscando mostrar de que forma elas se relacionam a perspectivas tradicionalmente escolarizadas e a perspectivas emergentes do digital. Por fim, apresentamos algumas considerações finais.

Os novos letramentos

A noção de *letramentos* que orienta este estudo é de base sociocultural e se diferencia da abordagem escolar tradicional que tem como eixo as competências individuais de leitura e de escrita. Considera a escrita sobretudo como fenômeno social e, portanto, diretamente relacionada às estruturas de poder e aos aspectos culturais da sociedade (STREET, 1984; GEE, 1990; KLEIMAN, 1995; BARTON e HAMILTON, 2000, entre outros).

Mais particularmente, interessam-nos os letramentos emergentes dos ambientes multi e hipermediáticos, os denominados novos letramentos, relacionados ao uso crescente das tecnologias digitais na contemporaneidade. Para Lankshear e Knobel (2011), os novos letramentos precisam ser tomados em sua natureza diferente daquela dos letramentos convencionais, e associados à conjuntura social de passagem do paradigma moderno industrial para a sociedade pós-moderna. Tal passagem provocou intensas transformações em nossas práticas de letramento, sobretudo pela disponibilização e adoção de sofisticadas tecnologias digitais e redes eletrônicas (especialmente a partir dos anos 1990), com destaque para a criação da web 2.0.

⁴Tomamos *inovação* e *tradição* como conceitos não autoevidentes, usando-os para nos referir a abordagens mais ou menos colaborativas e/ou individuais na situação empírica focalizada.

Entre as características mais notáveis dos novos letramentos, estão a sua natureza colaborativa, as novas técnicas envolvidas e os multimodos de produzir sentido, que ultrapassam a linguagem escrita – contemplando as imagens, os sons, os vídeos etc. – e se concatenam às multiplicidades socioculturais (NEW LONDON GROUP, 1996; LANKSHEAR e KNOBEL, 2011). É de se supor, dessa forma, que as tecnologias digitais por si só não garantam a ocorrência de novos letramentos, a não ser em sua relação com fatores socioculturais específicos.

Na perspectiva de Lankshear e Knobel (2011), os novos letramentos diferem dos relacionados à tradicional cultura impressa, sobretudo na convergência entre dois elementos: suas novas *técnicas* e seu novo *ethos*. Quanto ao primeiro deles, os autores apontam as alterações nos modos de produção, de distribuição, de envio e de recebimento de textos por meios eletrônicos, ocasionadas pela substituição do papel pelas telas e os pixels, bem como do material impresso pelo código digital – o que contribui para a convergência entre texto, som e imagem nas práticas de uso da linguagem atuais. No que se refere ao novo *ethos*, eles mencionam práticas de letramento que são, em grande parte, mais participativas, colaborativas e distribuídas; menos individualizadas e centradas no autor.

Para esses autores, a transição das representações analógicas para as digitais e a mudança de inscrições materiais para a codificação digital desencadearam condições e possibilidades que são massivamente novas, por meio de uma grande quantidade de recursos novos e mais acessíveis que ampliam as possibilidades de gerar, comunicar e negociar significados (LANKSHEAR e KNOBEL, 2011).

Essa ampliação, por sua vez, pode promover mudanças significativas no modo como as pessoas se relacionam e agem em práticas de letramento digitais. Conforme Lankshear e Knobel (2011, p. 26), as mídias digitais possibilitam uma nova dinâmica segundo a qual realizar trabalhos juntos tornou-se mais fácil e pode nos dar mais poder do que os realizar sozinhos, sustentando o “letramento da cooperação”.

Moita Lopes (2012, p. 212) também afirma que o *ethos* dos novos letramentos se caracteriza, entre outros fatores, por um “modo de agir em conjunto nas relações estabelecidas”, distribuindo e/ou disponibilizando informações para os outros, “coconstruindo conhecimento, gerando ideias diferenciadas, fazendo pensar de outro modo, revendo o passado sob uma outra lente, provocando um riso crítico ou uma cumplicidade etc”. Em práticas de letramento digitais, ganha destaque a possibilidade

de que informações se tornem acessíveis, sejam passadas adiante (e não escondidas ou retidas), em processos colaborativos de “construção de textos e significados que são, portanto, menos individualizados e autorais, uma vez que a autoria é colaborativa, não sendo dominada por ninguém” (MOITA LOPES, 2012, p. 212).

Grande parte dessas possibilidades de colaboração já se fazem presentes em muitas de nossas atividades diárias, como em interfaces cotidianas, por exemplo, que aumentam em grande medida as oportunidades de as pessoas participarem e praticarem uma série de novas práticas de letramento, como lembram Lankshear e Knobel (2011). Entre tais interfaces, os autores destacam as de fórum online, que possibilitam aos membros realizar postagens, ler e responder diretamente aos comentários.

De fato, a flexibilidade espaço-temporal⁵, a arquitetura hipertextual, a possibilidade de direcionar mensagens a múltiplos destinatários simultaneamente, a disponibilidade das postagens aos usuários, entre outras características do fórum online, podem contribuir para a formação de diversos quadros de diálogos entre os envolvidos em uma discussão. No fórum, os participantes podem incluir novas mensagens e classificá-las por temáticas, gerando contribuições, esclarecimentos e/ou questionamentos de ideias e informações (SÁNCHEZ, 2005). Sua assincronicidade, aliada à conectividade, pode expandir a participação em um debate e favorecer uma forma mais colaborativa de lidar com a negociação de significados e com a construção de conhecimentos.

Dada sua produtividade para a colaboração, não à toa os fóruns online têm ganhado espaço em contextos de ensino e aprendizagem nos últimos anos, no âmbito de uma adoção generalizada do poder e da onipresença da internet e das *affordances* das novas tecnologias de informação e comunicação, sobretudo no ensino superior (GARRISON, 2011). No entanto, a simples utilização desse recurso não garante que as práticas de letramento nele desenvolvidas sejam, de fato, colaborativas ou que tenhamos, necessariamente, uma nova forma de nos comunicar e de gerar informações e conhecimentos.

Desse modo, embora o fórum online possa favorecer a emergência de novas práticas de letramento, a intensidade e as características desse processo dependerão,

⁵*Espaço-tempo* é comumente usado para se referir a *lugar* ou *espaço*, bem como *tempo* depreendidos de sua natureza fixa/física. Noções de espaço e de tempo passam a ser compreendidas como imbricadas em um campo de relações produzido pela ação social em curso (LEANDER e MCKIM, 2010).

necessariamente, do modo como os sujeitos com ele se envolvem em práticas específicas, motivo pelo qual defendemos a apreensão do fórum online como prática colaborativa de construção de conhecimentos, sobre o qual trataremos na seção a seguir.

O fórum online como prática colaborativa de construção de conhecimentos

Apesar de o fórum online ser comumente adotado em plataformas de ensino e aprendizagem, dado seu potencial interativo e colaborativo, em grande parte das vezes ele é utilizado como um simples recurso de comunicação, com baixa troca de informações e de interação na geração de significados sobre conteúdos em pauta (CUNHA, 2012; LOBATO, 2012; ALMEIDA e FIDALGO, 2013 etc.). Portanto, usar o fórum não garante, necessariamente, que alunos e professores estejam interagindo, já que as postagens podem não estar relacionadas entre si, tendo caráter individual e não dialogal, conforme lembraram Mantovani et al. (2010).

Para que se potencializem as possibilidades de um fórum é necessário que haja um esforço colaborativo de seus participantes, usando-o de modo a promover dinâmicas de interação e colaboração. Quando em situação de ensino e aprendizagem, a responsabilidade pela promoção dessa dinâmica costuma ser atribuída ao professor do curso, que é quem, de fato, costuma ter autonomia para configurar o fórum e organizar suas atividades. Cassany (2012) lembra que o professor pode: a) eleger entre subtipos (fórum de tema único ou múltiplo, resposta única ou não); b) fixar parâmetros (data de início e fim, caráter público ou privado, possibilidade de comentar cada mensagem); c) distribuir alunos por grupos, em fóruns separados e visíveis ou não; d) estabelecer privilégios de usuário (quem pode inserir anexos, de maior ou menor tamanho, enviar mensagens fora do prazo ou não); e) determinar que o aluno esteja inscrito (recebendo cópia de cada mensagem em seu correio eletrônico) ou não e f) eleger entre vários tipos de avaliação (CASSANY, 2012, p. 211-212).

O professor pode utilizar e combinar tais possibilidades de várias formas, a depender da situação e dos objetivos pretendidos, mas estudos empíricos têm destacado algumas estratégias de gestão interacional de fóruns online como mais vantajosas do que outras para a promoção de estratégias colaborativas de geração de significados e conhecimentos. A propósito da formação de grupos, por exemplo, alguns estudos que tomam a aprendizagem colaborativa como metodologia de ensino têm defendido a adoção de grupos pequenos e fechados em fóruns, justificando que essa estratégia

umenta a responsabilidade de contribuição individual e diminui a timidez (BARKLEY *et al.*, 2005; MARTENS-BAKER, 2009 *etc.*).

A propósito de questões de avaliação, não há consenso sobre as vantagens de o fórum constar como atividade avaliativa de um curso. Se, por um lado, estudos vêm apontando a natureza avaliativa do fórum como vantajosa para a colaboração, servindo como estímulo para a interatividade (BORBA e AYROSA, 2001; MANTOVANI *et al.*, 2010; ALMEIDA e FIDALGO, 2013 *etc.*), o contrário também costuma ocorrer, como mostrou o estudo empírico de Biondo (2015).

Outra questão importante a respeito do gerenciamento de fóruns é o tipo de questão apresentada para discussão, seja pelo professor ou pelos alunos. Tem-se chamado a atenção para a necessidade de que as problemáticas geradoras de discussões sejam criadas de modo a fomentar o debate sob perspectivas diversas, oferecendo oportunidades de discussão, contestação, negociação, compartilhamento de ideias e aprofundamento da temática. É preciso, portanto, que os questionamentos garantam respostas que possam ir além de um simples sim ou não, favorecendo a interação. (MANTOVANI *et al.*, 2010, BOSCARIOLI, 2011; OLIVEIRA FONTES *et al.*, 2013).

Além dessas estratégias, a participação do docente nas discussões em andamento em um fórum tem sido apontada como crucial para seu desenvolvimento. Oliveira e Lucena Filho (2006) mostraram que é necessário um equilíbrio para que o professor não tome o domínio das discussões de modo exagerado, como costuma fazer em sala de aula, mas também não permaneça alheio ao debate, silenciando-se em excesso. Também Cunha (2012) apontou a necessidade de que o professor: a) interaja em tom positivo e pessoal; b) incentive o hábito de formular perguntas e responder às postagens dos colegas; c) explicita relações existentes entre as mensagens; d) apresente resumos de alguns pontos discutidos, eventualmente, buscando manter a discussão dentro de seus limites e e) saiba distinguir as respostas que foram direcionadas a indivíduos específicos e as que foram direcionadas a todos os participantes.

Acreditamos, no entanto, que esses modos de mediação podem ser desenvolvidos também por alunos, já que o fórum permite “ceder o palco” com mais facilidade para os estudantes (PAIVA e RODRIGUES Jr, 2004, p. 17). Nesse sentido, há sugestão de uma alteração de papéis sociointeracionais estabelecidos a professor e a aluno em situação educacional mediada por fórum online. De fato, alguns trabalhos têm

mostrado o papel ativo de alunos em fóruns online de ensino e aprendizagem. (MORAN, 2000; PAIVA e RODRIGUES JR, 2004; CUNHA, 2012 etc.).

O papel mais autônomo do aluno em sua aprendizagem é ponto debatido na literatura contemporânea, não apenas na educação mediada por tecnologias digitais, mas em toda situação de aprendizagem. Assumindo o professor um papel mais de orientador, mediador, gestor de recursos e consultor, em detrimento do de protagonista e de detentor de conhecimentos, também o aluno pode passar a assumir um papel mais ativo em sua aprendizagem, bem como buscar em seus pares alternativas de construção de conhecimentos (COLL e MONEREO, 2010; MORAN, 2000).

No caso da aprendizagem colaborativa em ambiente online, tanto a “Independência” dos alunos em relação à figura do professor/tutor quanto a “Interdependência” entre os colegas são apontadas como características essenciais no processo de construção de conhecimentos em conjunto (INGRAM e HATHORN, 2004). Acreditamos que essa dinâmica de participação dos alunos deve se entrelaçar à atuação efetiva do professor quando se trata de construir conhecimentos em fóruns, em sintonia com abordagens educacionais colaborativas e a propósito do papel do outro como mediador em processos de aprendizagem – como já apontava Vigotski (1984; 1987).

Para além do estabelecimento de regras e estratégias, questões de gestão e participação em fóruns online e seus potenciais de objeto sociotécnico interagem ativamente com fatores situacionais no desenvolvimento de processos colaborativos de geração de significados. É preciso, portanto, lidar com a “singularidade da situação” que estrutura um fórum, com o “momento vivido” pelos participantes e com a “totalidade significativa” em que fórum e participantes estão imersos (RECKWITZ, 2002; NICOLINI, 2009; SANDBERG e TSOUKAS, 2011). É preciso, portanto, encará-lo como uma “prática” (BIONDO, 2015).

Encarar o fórum online como prática implica em explorar sua totalidade significativa, ou seja, as relações entre os sujeitos e os instrumentos materiais que o constituem. Nesse processo, devem-se considerar as estruturas simbólicas de conhecimento compartilhadas que se revelam pela camada do tácito, do implícito. Devem-se tomar, ainda, as ações dos sujeitos não como simples atos individuais, mas no interior de cada prática, considerando que há práticas que são inerentes aos sujeitos e às situações em que estão inseridos.

Ao mesmo tempo em que determinadas práticas se “estabilizam” no tempo, pela formação de modos rotineiros de realizar determinadas ações, elas são sempre performativas, pois se estabelecem apenas de modo situacional, em sua relação com o contexto no qual se apresentam. Sendo assim, para investigar a lógica de uma determinada prática é preciso considerar tanto o conjunto de ações de uma situação específica quanto a relação dessas ações com seus elementos contextuais e com outras práticas, ou seja, com outros modos rotineiros de realizar ações (NICOLINI, 2009; SANDBERG e TSOUKAS, 2011).

Neste trabalho, preconizamos a apreensão do fórum online como prática colaborativa com base nessa lógica de apreensão de práticas sociais, conforme Biondo (2015). Dessa forma, propomo-nos a investigar uma situação empírica de escrita, de utilização de fóruns online e de construção de conhecimentos linguísticos, que situamos na seção a seguir.

Situando a pesquisa

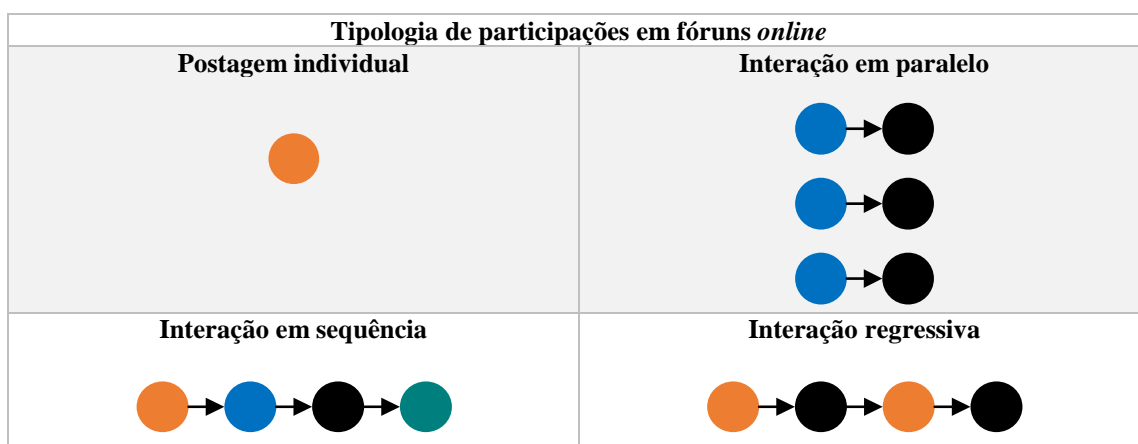
Os dados deste estudo foram gerados em quatro fóruns online, nos anos de 2011 e 2012, em uma pesquisa maior⁶, na qual se procurou analisar o processo de construção de conhecimentos linguísticos entres entre aluno(s)/aluno(s) e aluno(s)/professor(es) em fóruns online. Inseridos os fóruns no programa de uma disciplina de Língua Portuguesa do Curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública da região Centro-Oeste do país, as discussões neles estabelecidas versaram basicamente sobre conteúdos de Morfologia e análise da língua e dois deles contaram como atividades avaliativas da disciplina (um no ano de 2011 e outro no ano de 2012), enquanto os outros dois foram de participação livre (um de 2011 e um de 2012). Cada fórum foi configurado pela professora responsável de modo a possibilitar a participação de todos os alunos matriculados nas duas turmas em que a disciplina foi oferecida em cada ano. Entre as postagens feitas por 74 alunos e pela professora, em todos os quatro fóruns, somaram-se 538 mensagens.

Além dessas mensagens, foram cruzados, na pesquisa, dados advindos das videogravações das aulas presenciais, de artefatos impressos e escritos, de questionários

⁶ Tese de doutorado *O fórum online como prática colaborativa de construção de conhecimentos sobre morfologia da língua* apresentada por uma das autoras deste artigo ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, no ano de 2015, sob orientação da Profa. Dra. Inês Signorini.

feitos aos alunos e de outras atividades realizadas na plataforma Moodle, onde foi trabalhada a carga horária a distância da disciplina (como se trata de uma disciplina de 51 h/a tradicionalmente presencial, a inserção de 17 h/a de carga horária a distância foi uma novidade nos anos de 2011 e de 2012). Embora os dados que aqui trazemos para análise sejam particularmente retirados dos fóruns online, os obtidos por meio de outros instrumentos também orientam as análises, em consonância com a metodologia de pesquisa-ação (Burns, 2010) na qual está sustentada a pesquisa.

Ao analisar as ações de interação dos alunos e da professora nos fóruns mencionados anteriormente, estabelecemos uma tipologia de participação em fóruns, conforme quadro 1 a seguir:



Quadro 1- Tipologia de participações em processos colaborativos de construção de conhecimentos em fóruns *online* (Inspirada em LOWRY *et al.*, 2004)

No quadro acima, são descritos quatro tipos de participação identificados nos fóruns analisados: 1) *postagem individual*, que responde pela ausência de interação; 2) *interação em paralelo*, quando grupos de dois ou mais sujeitos interagem em discussões paralelas; 3) *interação em sequência*, quando vários participantes se envolvem em uma mesma discussão, apenas uma vez cada e 4) *interação regressiva*, quando vários sujeitos se envolvem e um, ou mais, participam mais de uma vez em uma mesma discussão.

Na próxima seção, analisamos os modos de escrita e de interação que emergem da prática de letramento estabelecida nos fóruns online, buscando identificar suas relações com os novos letramentos e os associados à tradição grafocêntrica escolar na construção colaborativa de conhecimentos linguísticos empreendida.

Interação e colaboração nos fóruns online

Nas discussões estabelecidas nos fóruns online do curso de Morfologia, pudemos identificar que tanto as ações de escrever e de produzir conhecimentos de modo individualizado quanto as tentativas de interagir e de agir colaborativamente compõem a dinâmica dessa prática de letramento, nas instabilidades que a constituem como um lugar de encontro entre velhas práticas e uma nova forma de aprender conteúdos linguísticos. O movimento de manutenção de velhas práticas de escrita e de aprendizagem em contexto educacional pode ser ilustrado pela postagem de Vergínia abaixo, representativa de mensagens do fórum avaliativo de 2011 que, embora recontextualizem enunciados teóricos ou discussões feitas em sala de aula, não geram interações entre os participantes:⁷

Por Vergínia - terça, 15 novembro 2011, 00:00

"A importância da análise linguística entrelaçada ao ensino da gramática para o real desenvolvimento e aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental e Médio"

Ambos os textos tratam de como vem sendo o ensino da língua portuguesa nas escolas públicas brasileiras atualmente [...]. As autoras têm o objetivo de avaliar essa perspectiva didática, introduzindo uma abordagem antes linguística que preconceituosa, para que o estudo se ajuste mais apropriadamente aos modelos explicitados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo os dados apresentados nos textos, o ensino da gramática nas escolas [...]

O primeiro texto, sobre a análise linguística no ensino fundamental, fala sobre a importância do professor e do aluno na construção do conhecimento [...]

O texto dois, análise linguística no ensino médio, trata da deficiência das aulas de Língua Portuguesa ainda nessa fase [...]. Pesquisas revelam que sobra pouco tempo para atividades como leitura e produção de texto [...].

Segundo os textos, não há evidências de que o ensino da gramática possa melhorar o desempenho dos alunos nesses dois campos fundamentais. E é isso que vem sendo discutido há décadas, a análise linguística é a inovação proposta para completar a carência do ensino. As autoras percebem que [...].

A abrangência dos trabalhos resulta no desenvolvimento de fórmulas viáveis para inserção da análise linguística ao estudo da gramática, cobrindo com mais eficiência às exigências dos PCN, tanto no ensino fundamental II como no Ensino Médio.

Exemplo 1- Postagem de Vergínia no subnível de discussões “Relatório”, no fórum avaliativo de 2011.

Nesse exemplo, temos uma *postagem individual*, na qual não se identifica *Interdependência* entre sujeitos, pois ela aparece no fórum como única postagem de um de seus subníveis temáticos. A mensagem apresenta-se como uma espécie de resposta à

⁷As mensagens extraídas dos fóruns são transcritas exatamente como aparecem originalmente, sem alterações. Partes delas são omitidas por questão de espaço e a omissão é marcada por: [...]. Os nomes dos sujeitos são fictícios.

tarefa dada pela professora da disciplina (Ler dois artigos e postar dúvidas e/ou reflexões, no fórum, sobre o que significa realizar atividades de análise linguística), e tem estrutura semelhante à de respostas produzidas em situação avaliativa escrita individual. Nesse sentido, observamos a não marcação de locutor e de interlocutor, que ocasiona um apagamento de quem fala e para quem se fala e invoca a palavra de terceiro, ou seja, os autores dos artigos indicados pela professora para essa atividade (“ambos os textos tratam”, “segundo os dados apresentados no texto”, “segundo os textos”, “pesquisas revelam”, “as autoras percebem”, “as autoras têm o objetivo”).

Além desse apagamento, o título que aparece entre aspas e separado no corpo da mensagem e a marcação dos parágrafos (introdução, desenvolvimento e conclusão) instanciam um modelo de trabalho escolar individual, do gênero textual resumo de textos lidos, comum ao letramento acadêmico tradicional. Vergínia ainda nomeia sua postagem de “Relatório”, remetendo a outro gênero escolar e anexa uma cópia exatamente igual da sua mensagem em Word, usando o recurso “anexo” disponível no espaço destinado à escrita de postagens no fórum. Ao escolher usar esse recurso da ferramenta como uma alternativa para depositar seu resumo e ser avaliada pela professora, sem envolver outros alunos, a estudante reproduz a prática recorrente em situação educacional de entregar trabalhos de autoria individual ao professor, com fins avaliativos. O caráter avaliativo desse fórum e a ausência de interação sugerem, ainda, a manutenção da estrutura triádica IRA (iniciação pelo professor, resposta do aluno e avaliação pelo professor, cf. CAZDEN e BECK, 2003), tacitamente estabelecida no letramento escolar/acadêmico.

É a estrutura IRA, aliás, a que aparece de modo mais frequente nas interações nos fóruns avaliativos da pesquisa. Nestes, foi bastante comum a ocorrência de *interação em paralelo*, especialmente nos subníveis de discussão criados pela professora da disciplina, em que observamos vários alunos diferentes interagindo diretamente com ela, sem o estabelecimento de *interdependência* entre os colegas. É representativo desse movimento o exemplo 2 abaixo, em que a professora inicia a discussão por meio de uma série de perguntas (“Vocês acham que é importante ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê? Como?”) e vários alunos reagem respondendo:

Turma, lendo os textos que sugeri para o fórum fiquei me perguntando o que vocês pensam sobre algumas questões. Por exemplo: Vocês acham que é importante ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê? Como? Gostaria de saber as opiniões de vocês a respeito dessas questões...

Re: por Catarina - sábado, 17 setembro 2011, 11:50

Sim a gramática é fundamental em todas as disciplinas e em todos os níveis da formação, embora o ensino da gramática não garanta que o aluno vai saber ler, escrever e falar perfeitamente. [...]

Re: por Camila - segunda, 3 outubro 2011, 22:56

Sim, é importante ensinar gramática normativa, mas pelos textos que eu li da Silva, Barbosa e Mendonça acredito que análise linguística seja uma forma de reflexão para ensinar nas salas de aulas. [...]

Re: por Geórgia - segunda, 19 setembro 2011, 18:50

Professora, eu acredito que o ensino da gramática na escola é importante sim, porém, minha crítica vai ao método utilizado pelos professores. [...]

Re: por Brenda - quinta, 22 setembro 2011, 21:21

Professora...

Acho que o ensino da gramática é de fundamental necessidade para que um falante conheça as regras e normas da língua da qual está se utilizando. Mas penso também, que o modo como o ensino da gramática está sendo aplicado nas escolas principalmente públicas (como foi o meu caso) é em parte um desperdício de [...]

Re: por Queila - domingo, 27 novembro 2011, 10:49

Professora eu creio que sim, pois é através dela que aprendemos as estruturas das palavras e como utilizá-las em determinado contexto, mas de uma forma diferente do que tem sido feito a muitos anos. [...]

Exemplo 2 - Postagens da professora e de alunas em parte do subnível “É preciso ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa no ensino básico?”, no fórum avaliativo de 2011.

As mensagens de Catarina, Camila, Geórgia, Brenda e Queila representam as dos 17 alunos que responderam às perguntas da professora nesse subnível, a partir de interações *em paralelo*, evidenciando a estrutura IRA implícita nas ações desses sujeitos. A interação do tipo pergunta-resposta pode ser evidenciada na utilização de elementos linguísticos que remontam ao modelo de resposta avaliativa logo no início da mensagem dos acadêmicos, seja por resposta afirmativa, como o fazem Catarina e Camila (“Sim a gramática é fundamental em todas as disciplinas e em todos os níveis da formação [...]”, “Sim, é importante ensinar gramática normativa [...]”) ou pelo uso do vocativo “professora”, como fizeram Geórgia, Brenda e Queila (“Professora, eu acredito que o ensino da gramática na escola é importante sim”; “Professora... Acho que o ensino da gramática é de fundamental necessidade para [...]”; “Professora eu creio que sim [...]”).

Esse modelo de interação se reflete, ainda, nas práticas da professora, no modo como ela apresenta as questões, permitindo a colocação de respostas individuais e pontuais (sim ou não) e não fomentando o debate entre os participantes do fórum. Desse modo, a colaboração e a progressão da construção de conhecimentos cede lugar a um

modelo de aprendizagem mais próximo do modelo escolar de avaliação individual, mesmo a professora buscando incentivar a participação dos alunos (“Turma, lendo os textos que sugeri para o fórum fiquei me perguntando o que vocês pensam sobre algumas questões”), invocando-os a apresentar suas opiniões e marcando-os como interlocutores (“Gostaria de saber as opiniões de vocês a respeito dessas questões”).

É esse também o padrão de interação que predomina no fórum avaliativo de 2012, por meio de diversas mensagens no estilo pergunta-resposta trocadas entre a professora e alunos, evidenciando baixa *interdependência* entre os estudantes e pouca *independência* em relação à figura do professor. No exemplo a seguir, parte de uma discussão que envolveu a professora e 14 alunos, exclusivamente em interações *em paralelo*, observamos esse movimento na colocação de uma pergunta pela professora e nas respostas de Wesley, Regina, Vicente e Flávia:

por Professora - terça, 5 fevereiro 2013, 10:30

Nós já conversamos um pouco sobre a análise linguística em nossas aulas presenciais, e há vários textos e uma vídeo aula de apoio auxiliando na compreensão desse tema. Então eu pergunto:

Afinal, o que é análise linguística?

Re: por Wesley - quinta, 7 fevereiro 2013, 10:55

Análise linguística é uma maneira de fugir da tradição e inovar nas aulas, corroborando para que as aulas não fiquem apenas no uso da gramática tradicional, e sim ajudando o aluno a desenvolver o uso e a reflexão juntos, com leituras(ler/ouvir) e produções(escrever/falar). [...]

Re: por Regina - quinta, 7 fevereiro 2013, 22:42

Análise Linguística seria um aprofundamento do que já nos foi apresentado através das gramáticas; é uma forma mais abrangente de enxergar a língua quanto sistema. Creio que seja a melhor forma de entender e conseqüentemente de explicar os processos que envolvem a língua, pois quando se faz uma análise linguística, a "decoreba" fica de lado, dando lugar a uma real aprendizagem.

Re: por Vicente - terça, 19 fevereiro 2013, 10:02

Na minha visão, análise linguística é uma forma de abordagem alternativa da língua em relação ao que se entende como "falar e escrever bem". Na maioria das vezes, para não dizer que isso sempre ocorre, a análise linguística é ofuscada por este padrão que foi imposto como o que seria correto quando se fala em escrita e leitura. [...]

Re: por Flávia - sábado, 2 março 2013, 18:20

A análise linguística é um processo que implica numa melhor compreensão da língua, ou seja, ela influi a reflexão e a obter um conhecimento de diversas situações de uso. É imprescindível no sentido de conhecer a fundo a língua.

Exemplo 3 - Postagens da professora e de alunos em parte do subnível “Afinal, o que é análise linguística?”, no fórum avaliativo de 2012.

Nesse exemplo, apesar de a professora estabelecer relações com a sala de aula presencial e direcionar a atenção dos alunos buscando a sua participação ativa (“Então eu pergunto: Afinal, o que é análise linguística?”), a forma como a questão é colocada remete ao modelo escolarizado de pergunta-respostado tipo: “O que é isso?” (pergunta)

– “Isso é...” (resposta). E é justamente esse modelo que os alunos seguem ao apresentar suas respostas, (“Análise linguística é uma maneira de fugir da tradição [...]”; “Análise Linguística seria um aprofundamento [...]”; “Na minha visão, análise linguística é uma forma [...]”; “A análise linguística é um processo [...]). Para Mantovani *et al.* (2010), é muito importante que as questões apresentadas para discussão em fóruns online quebrem com paradigmas educacionais do tipo pergunta-resposta, sendo estruturadas de modo a garantir e fomentar o debate sob múltiplas perspectivas, instigando a aprendizagem colaborativa por meio de contestações, negociações e reflexões.

Embora muitas das interações nos fóruns reproduzam modelos individualizados tacitamente estabelecidos em práticas escolares/acadêmicas, sobretudo nos fóruns avaliativos, são também vários os movimentos de desestabilização dessas práticas, mesmo quando em postagens do tipo *individual*. No exemplo abaixo, Tayla parece usar o fórum como local para depositar suas ideias sobre o conteúdo em pauta, mas, ao mesmo tempo, instancia modelos de escrita que rompem com padrões escolarizados e remetem a interações em ambientes da Internet:

por Tayla - segunda, 28 novembro 2011, 19:47

Pessoas, criei esse novo post porque não me senti à vontade para escrever em nenhum outro post anterior. Bem, acho que não fui muito bem na prova de hoje pois estava extremamente nervosa, porém, eu precisava “despejar” aqui o que eu compreendi sobre as classes de palavras e se por um acaso, eu estiver errada, me ajudem. 😊

Primeiro, percebi que o conceito inicial de classes de palavras vem do latim (novidade né?!), porém [...] É claro que é de se questionar o porque de não se criar um modelo que seja contundente com as particularidades gramaticais de hoje em dia, e BIDERMAN justifica isso dizendo que não há um modelo que seja ideal para substituí-lo. É aquela velha de história, todo mundo sabe reclamar mas não consegue fazer melhor. [...] Com o texto do BASILIO (Formação de palavras e classes de palavras), as definições de cada um dos critérios de formação de classes se tornou mais clara para mim, uma vez que era muito comum (ainda é um pouco) que eu as confundisse. O critério semântico é utilizado “(...) quando estabelecemos tipos de significado como base para a atribuição de palavras a classes.” (BASILIO, M.)

Re: por Tayla - segunda, 28 novembro 2011, 19:56

Bem galera, é isso aí.

Espero que esteja bom, que dê para entender e que eu não tenha errado ou confundido ninguém. Não quis ler muito os outros posts porque creio que isto influenciaria minha resposta e eu não quero fazer uma releitura do que vocês disseram, mas sim, dizer com minhas palavras (que ou saíram rebuscadas, coloquiais ou copiosas dos textos que li) aquilo que passei o final de semana estudando e que tentei ao máximo compreender pois me será de grande auxílio. Afinal, pretendo no futuro lecionar Língua Portuguesa (tem o estágio também né?! Então, lecionar isso é uma certeza) e, ao compreender melhor tais critérios, definições e indagações, tomarei uma postura docente melhor, com uma consciência bem mais ampla do a que possuía quando era uma simples estudante do colegial.

Bem, é isso.

Beijitos,

Tayla.

Exemplo 4 - Postagem de Tayla no subnível “Considerações Finais”, no fórum livre de 2011.

As postagens individuais da aluna Tayla invocam modelos implícitos de avaliação escolar por meio de resumos de textos lidos. São salientes, a esse propósito, a criação da mensagem ao final do semestre (época de avaliação da disciplina), o título dado à mensagem (“considerações finais”) e a preocupação em marcar sua autoria (“Não quis ler muito os outros posts porque creio que isto influenciaria minha resposta e eu não quero fazer uma releitura do que vocês disseram, mas sim, dizer com minhas palavras”). Além disso, observa-se retextualização de autores de referência na Morfologia, por meio de citações (“BIDERMAN justifica isso dizendo que não há um modelo”; “quando estabelecemos tipos de significado como base para a atribuição de palavras a classes. (BASILIO, M.)”), algo muito comum na escrita acadêmica.

Por outro lado, são também evidentes nesse exemplo elementos que o diferenciam significativamente de modelos de escrita acadêmica estabelecidos. São eles o uso dos vocativos informais (“Pessoas”, “galera”), o uso do *emoticon* (😊), o uso da primeira pessoa do singular, que responde pelo posicionamento de Tayla como falante em sua subjetividade (“[eu] Criei”; “[eu] não quis”; “[eu] acho; “[eu] pretendo lecionar”; “[eu] tomarei uma postura etc.), além da utilização de elementos linguísticos por meio dos quais a aluna vai estabelecendo uma espécie de diálogo com os demais colegas (“novidade né?!”; “tem o estágio também né?!”; “Então, lecionar isso é uma certeza”; “Bem, é isso.”; “Beijitos”). Ao instanciar práticas de interação e escrita que são comuns em ambientes colaborativos da Internet, a postagem de Tayla se situa no limiar das relações entre práticas tradicionais à academia e novas formas de produzir conhecimento em ambientes online.

Em outras postagens dos fóruns, cujas interações se dão *em sequência* e de modo *regressivo*, são mais evidentes a natureza colaborativa da construção de conhecimentos e a influência dos modelos de interação e escrita da Internet. É o que ilustra o exemplo a seguir, em que quatro alunas e a professora interagem construindo, juntas, conhecimentos a respeito de classes de palavras:

por Gláucia - quinta, 24 novembro 2011, 23:58

Na minha Regência de Português II desenvolvi uma atividade muito interessante. Mas o melhor de tudo foi ver os alunos ficarem quietos para ouvir algo diferente e muito melhor foi ver os olhos deles brilharem enquanto ouvia a explicação da aula. A aula começou com uma discussão a respeito de cartazes: as frases usadas, desenhos, cores, etc. [...] Quando o aluno olhar um anúncio ele saberá que ali tem uma interjeição e está ali com determinada função, para causar determinado sentido. Temos no nosso dia a dia tantos cartazes. Vc já pensou nos tipos de frases que estão ali? [...] Que tipo de classe de palavras é usada e por quê? Na minha opinião essa é a diferença: o uso. É preciso conhecer ou reconhecer, saber e aprender a usar as classes de

palavras. E mais uma vez eu cito Antunes: "Muito além da Gramática". Resignificando a Gramática.

Re: por Professora - sexta, 25 novembro 2011, 21:26

É isso mesmo, Glaucia! Muito legal sua percepção de "aproveitar" os textos com os quais os alunos estão envolvidos no seu dia-a-dia e pensar no uso da língua a partir desses textos, como os cartazes que você cita. Essa sua discussão relaciona-se com a da Suzi e da Brenda, no tópico que elas falam sobre a interjeição. Pessoal, excelente a sugestão da Glaucia! Vale muito a pena ler esse livro da Irandé Antunes! Aproveitem a dica!!!

Re: por Suzi - domingo, 27 novembro 2011, 12:15

Gostei muito do depoimento da Glaucia, também acredito que é assim que mostramos para nossos alunos que o português não é "decoreba" e que podemos sim interagir com os textos e com a vida deles. Lendo isso lembrei-me de um trabalho que minha professora da sexta série passou para os alunos da oitava série na escolas onde estudava. Ela pediu que eles procurassem pelas ruas cartazes escritos de forma errada e fotografassem para depois colocarem essas fotos em cartazes, e explicar porque estavam errados. Esse trabalho fez com que os alunos percebessem a importância da ortografia [...]. Pena que não fiz esse trabalho, pois tenho certeza que ele ia enriquecer o meu conhecimento sobre ortografia. É assim que temos de fazer, mostrar para nossos alunos que a língua portuguesa está sempre presente na vida deles.

Re: por Camila - domingo, 27 novembro 2011, 13:02

Suzi, eu já vi um trabalho assim, infelizmente não foi no meu ensino fundamental e nem médio, foi na faculdade onde eu estudava, os alunos de publicidade e propaganda fizeram o trabalho, o objetivo era expor como o anúncio pode atrapalhar as suas vendas, saíram nas ruas e fotografavam os erros nos cartazes, anúncios. [...]Lembro-me de um anúncio: "manicuri e pé-de-curimães uma hidratassão no cabelo", quando eu li dei risada e disse não acredito que escreveram. Mas, dá para entender que estar falando da manicure, pedicure e hidratação do cabelo. O Maycon, responsável pelo banner disse que realmente achou e nem ele acreditava, quando ele foi falar com professora o levantamento feito por raça, idade, região onde morava, nível social. O bairro onde ele encontrou o cartaz é humilde, região não privilegiada na cidade com educação, saneamento e moradia, pessoas carentes. [...] Realmente levarmos essas ideias para dentro da sala de aula seria muito interessante do que "receita de bolo" que temos, como Suzi citou famoso "decoreba".

Encontrei um anúncio na net vou tentar postar (eu não tenho fonte, peguei faz um tempo nos compartilhamentos do facebook). Enfim, é bom recompartilhar.



Re: por Maraisa - segunda, 28 novembro 2011, 15:29

Camilinha, adorei seu post, muito interessante saber que os erros gramaticais se dão por conta também da classe social, do ambiente em que vive, da moradia, enfim esse nosso Brasil é enorme e temos variedades infinitas de como o português é falado e escrito.

Aproveitando seu cartaz, achei muito interessante um pela internet:



Exemplo 5 - Postagens de alunas e da professora em parte do subnível "O uso das classes de palavras", no fórum livre de 2011.

O exemplo 5 ilustra uma *interação em sequência* na qual são relatadas experiências, sugeridos materiais e atividades de ensino, além de compartilhadas imagens da Internet, de modo *interdependente*, entre as participantes. Há marcação da subjetividade pelas alunas, pelo uso da primeira pessoa do singular (“[eu]desenvolvi”; “[eu] Gostei”; “[eu] acredito”; “eu já vi um trabalho”) e de pronomes possessivos (“meu ensino fundamental; “Na minha Regência”), além de tentativas várias de estabelecimento de interação, como sugerem sobretudo a forma como as postagens são iniciadas, invocando e retextualizando mensagens anteriores, de outras participantes (“É isso mesmo, Glaucia!”; “Gostei muito do depoimento da Glaucia”; “Suzi, eu já vi um trabalho assim”; “Camilinha, adorei seu post”). As interações se dão, ainda, de modo *independente* à participação da professora, pois as ações de retomada, discussão, e complementação de mensagens anteriores (inclusive pela disponibilização de exemplos) é feita entre as alunas, sem que a postagem da professora seja mencionada.

O caráter interativo da discussão, somado à utilização de linguagem por vezes bastante informal, tradicionalmente percebida como da modalidade oral (“Pessoal”; “muito legal”, “decoreba”; “Camilinha”, “recompartilhar”) e ao compartilhamento de informações e imagens selecionadas da Internet, entre outros aspectos, denotam uma forma de participação nos fóruns que começa a romper com o *ethos* dos letramentos mais tradicionais, associados à cultura grafocêntrica e aos padrões escolarizados de escrita e de aprendizagem. Nesses e em outros exemplos extraídos dos fóruns da pesquisa, são instanciadas referências advindas das participações dos sujeitos em práticas de interação na Internet, como bem sugere a ideia do (re)compartilhamento, expresso em mensagens como a de Camila acima (“É bom recompartilhar”), a utilização de *emoticons*, como demonstraram o exemplo de Tayla acima (exemplo 4) e também o de Tatiana abaixo (exemplo 6), bem como a disponibilização de *hiperlinks*:

por Tatiana - quarta, 31 agosto 2011, 18:10

Gente estava pesquisando sobre Morfologia (Comutação) na internet e achei uma definição super interessante a respeito do processo de Comutação. Vou deixar o link para vocês darem uma olhadinha tá?! Espero que gostem, beijinhos!

http://books.google.com.br/books?id=ivoQ6Q2xu0oC&pg=PA134&lpq=PA134&dq=linguistica+comuta%C3%A7%C3%A3o&source=bl&ots=47tOrqcNbf&sig=6yRWm5n_hjyUkiZdqslHK4Fpk8&hl=pt-BR&ei=hm5eTpnVJ4j20gG_tvHXAg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false

Ah! Outra coisa que me ajudou a compreender o que estamos estudando, foi o texto da Margarida Peter que está no livro do Fiorin "Introdução à Linguística" na página 90, vou deixar a referência para vocês também 😊

PETER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz. Introdução à linguística: objetos teóricos, São Paulo: Contexto, 2002.

Exemplo 6 - Postagem de Tatiana em parte do subnível “Significados atribuídos ao vocábulo COMUTAÇÃO”, no fórum livre de 2011.

Ainda com relação à textualização de elementos que remetem a práticas de escrita em ambientes da Internet, o “internetês” (KOMESU e TENANI, 2009), observamos a utilização das famosas “risadinhas” em diversas postagens dos fóruns livres e avaliativos, como por exemplo nas escritas por Hugo e por Vicente:

Hugo - quarta, 5 dezembro 2012, 11:24

KKKKkkkkkkkkkkk acho que gramáticas mais de "Esquerda" seriam, gramáticas feitas por Linguístas! :D

Exemplo 7 - Postagem de Hugo em parte do subnível “Problemas da Gramática Normativa”, no fórum livre de 2012.

Re: por Vicente - terça, 5 fevereiro 2013, 11:11

Bom Dia!

Acho necessário. Entretanto devemos tomar um pouco de cuidado ao falar sobre "gramática nas escolas", pois quando nos tornamos acadêmicos, percebemos o quão formatado é o ensino de gramática de português nas escolas. [...]

Bom....espero não ter falado besteira kkkkkk

Exemplo 8 - Postagem de Vicente em parte do subnível “Ensino de gramática”, no fórum avaliativo de 2012.

Embora essas formas de escrita e de interação representem um movimento de rompimento com práticas escolarizadas tacitamente estabelecidas, verificamos que ainda é muito tímido esse movimento na situação de aprendizagem focalizada, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento de práticas de letramento multimodais. Em nenhuma das 538 postagens feitas nos quatro fóruns da pesquisa estudados foram utilizadas mídias de áudio e vídeo, possivelmente pelas limitações da própria ferramenta fórum, mas também pela dificuldade dos participantes em romper com a cultura grafocêntrica na direção dos multimodos de construir sentidos. Os movimentos nessa direção configuraram-se exclusivamente pela utilização de tipos, tamanhos e cores de fontes diferentes e pela apresentação de imagens compartilhadas da Internet. Além disso, em geral as imagens foram usadas apenas de modo a ilustrar um determinado tema, sem que fossem exploradas suas cores, formas e sentidos.

O exemplo a seguir é ilustrativo da forte presença do grafocentrismo nas práticas educacionais dos fóruns deste estudo, mesmo quando participantes constroem conhecimentos de modo *interdependente*:

por Renan - terça, 11 dezembro 2012, 15:43

Texto obtido na página pessoal do Carlos Faraco no Facebook.

Tem um senador dizendo que a vigência da ortografia do Acordo de 1990 deve ficar para 2016, em vez de 2013, conforme foi estipulado pelo Decreto presidencial de setembro de 2008. E parece que o governo federal caiu na armadilha e vai mesmo prorrogar a vigência da ortografia de 1943. [...]

O senador alega que os professores estão confusos e não sabem como ensinar. Me poupe, senador!! Dizer isso é subestimar a inteligência dos professores brasileiros. Ninguém precisa mais que 15 minutos (se tanto) para aprender as mudanças ortográficas. [...].

Sei que o assunto não é pertinente aos assuntos abordados nas últimas aulas, mas como estudantes de linguística e futuros professores, Faraco está certo em sua crítica ao posicionamento pró adiamento da vigência do Acordo Ortográfico?

Re: por Professora - domingo, 10 fevereiro 2013, 15:35

É, Renan, pelo jeito a celeuma em torno dos acordos ortográficos entre os países de língua portuguesa não tem mesmo fim, não é mesmo?

Acredito que a discussão é pertinente para nossa disciplina sim, afinal estamos lidando com a língua portuguesa e devemos estar atentos às notícias a ela relacionadas. Essa prorrogação a que o Faraco se refere foi veiculada recentemente pela mídia, vejam uma das notícias sobre o tema no link abaixo: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/12/governo-adia-inicio-do-acordo-ortografico-de-lingua-portuguesa.html> E então, o que vocês pensam sobre essa questão? Já se adaptaram ao acordo? Acreditam que os professores precisam mesmo de uma prorrogação? ...

Re: por Malu - sexta, 15 fevereiro 2013, 08:16

Os professores precisam de prorrogação, pois houve diversas mudanças no sistema gramatical da língua, e pelo professor ser um ensinador da língua deverá estar consciente de todas as mudanças efetivadas na língua para poder passar corretamente aos alunos. Creio que leve tempo para adaptação do novo acordo, devido encerrar os assuntos que tínhamos bases e agora nos depararmos com outras regras e novas formas de escrita.

Re: por Professora - sábado, 16 fevereiro 2013, 14:35

REFORMA ORTOGRAFICA.pptx

Pessoal, segue em anexo o novo acordo ortográfico, para quem ainda não conhece e quiser dar uma olhada. Na verdade, não foram tantas coisas assim que mudaram...

Segue uma charge sobre o acordo, para "descontrair" e também pra gente refletir um pouco... ;)



Apresentem as suas opiniões!

Exemplo 9 - Postagens de alunos e da professora em parte do subnível “Faraco e o problema com os Legisladores”, no fórum livre de 2012.

As interações nesse exemplo ocorrem de modo *regressivo*, com a participação de dois alunos e da professora, que dialogam a respeito do novo acordo ortográfico

compartilhando materiais disponíveis na Internet e disponibilizando *hiperlink* para uma notícia em um site. A tentativa de manutenção da interação é marcada na textualização, por meio da colocação de perguntas, tanto pelo aluno Renan quanto pela professora (“como estudantes de linguística e futuros professores, Faraco está certo em sua crítica ao posicionamento pró adiamento da vigência do Acordo Ortográfico?”; “E então, o que vocês pensam sobre essa questão? Já se adaptaram ao acordo? Acreditam que os professores precisam mesmo de uma prorrogação?”), que atuam no papel de mediadores da construção de conhecimentos, e são instanciados elementos do *internetês* semelhantes aos já apresentados em exemplos anteriores (linguagem informal, *emoticons*, disponibilização de *hiperlinks* para outras páginas, compartilhamento de imagens etc.).

Os multimodos de produzir sentido, no entanto, não foram explorados de fato nem pelos alunos nem pela professora. A imagem é apresentada pela professora apenas de forma ilustrativa, para desconstruir ou refletir, como ela mesma diz, sem que fossem analisados os elementos visuais em sua relação com a produção de significados. O grafocentrismo incutido nas práticas de letramentos escolares não dá espaço à exploração do letramento multimodal, que poderia possibilitar, nesse exemplo, uma discussão sobre estereótipos do professor, pela exploração de seus adereços, postura etc. Também no exemplo 5, analisado anteriormente, perde-se a chance de explorar o multimodal e o multicultural, por meio das imagens que dariam margem a uma discussão sobre a representação da escrita padrão aliada à elite sociocultural, por exemplo, tema bastante pertinente a um curso sobre questões de língua portuguesa.

As nuances dos novos letramentos identificadas nos fóruns da pesquisa não se sobrepõem, assim, à força que o grafocentrismo ocupa tradicionalmente em nossa cultura, mesmo que vivamos rodeados por textos não verbais. Sobretudo considerando-se ambientes acadêmicos tradicionalmente presenciais e baseados em estruturas disciplinares bem estabelecidas, como no caso do curso de Morfologia em que foram trabalhados os fóruns.

Considerações Finais

A fim de estudar as sobreposições e instabilidades instituídas no liminar do que se considera como novo ou velho em termos de letramento, analisamos e discutimos exemplos de mensagens escritas nos fóruns online de uma disciplina de Morfologia da

língua, em um curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública do Centro-Oeste. Articulando as discussões a teorias sobre novos letramentos, aprendizagem colaborativa, fórum online e prática social, mostramos que as interações nos fóruns se dão de modo instável em sua relação com uma série de elementos sociomateriais, de forma que há movimentos de maior ou menor participação em determinados momentos das discussões, bem como de maior ou menor consciência da perspectiva colaborativa esperada na construção de conhecimentos em fóruns de discussão.

Por meio dos exemplos, mostramos também que há, ao menos, dois modos de produzir escrita e de construir conhecimentos nos fóruns estudados, identificados via textualização: 1) instanciando-se práticas de escrita e de ensino-aprendizagem de natureza individual, implicitamente estabelecidas em situações escolares e acadêmicas; 2) instanciando-se práticas de interação e de escrita comuns a ambientes colaborativos da Internet. Quanto às primeiras, observamos a utilização do fórum como repositório de trabalhos de autoria individual, estruturados por meio de gêneros textuais como resumos e resenhas e linguagem formal comum à academia, além de interações do tipo IRA, que constituem tradicionalmente as situações formais de ensino-aprendizagem. Sobre as segundas, identificamos a utilização de linguagem informal, tradicionalmente tomada como da modalidade oral, o estabelecimento de marcações da dinâmica de interação, a utilização do “internetês”, de fontes, cores e tamanhos de letras diferentes, o compartilhamento de informações, hiperlinks e imagens etc.

Características dos novos letramentos se fazem entrever sobretudo nestas últimas referências, em sua relação com uma perspectiva colaborativa de construir conhecimentos nos fóruns, mas não se sobrepõem à forte presença daquelas, denotando um movimento de resistência sobretudo à exploração do letramento multimodal nessa situação de aprendizagem.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B.; FIDALGO, C. I. F. (2013) The interaction in forums: A contribution to teaching and learning of Mathematics in Engineering. In: *Information Systems and Technologies (CISTI), 2013 8th Iberian Conference on*. IEEE, p. 1-6.

BARKLEY, E. F. *et al.* (2005) *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. Nova Jersey/EUA: John Wiley & Sons.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (2000) *Situated literacies*. London: Routledge.

BIONDO, F. P. (2015) *O fórum online como prática colaborativa de construção de conhecimentos sobre morfologia da língua*. (Doutorado). Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BORBA, S. de F.; AYROSA, P. P. S. (2001) Uma experiência da aplicação da educação a distância via internet como ferramenta complementar a cursos presenciais. In: *Congresso Internacional de Educação a Distância*. Brasília: Associação Brasileira de Educação a Distância.

BOSCARIOLI, C. (2011) O ensino de IHC por meio de Aprendizagem Baseada em Problemas: um relato de experiência. In: *II WEIHC*, v. 20116.

BURNS, A. (2010) *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York/EUA: Routledge.

CASSANY, D. (2012) *En_línea. Leer y escribir en la red*. São Paulo/SP: Anagrama.

CAZDEN, C. B.; BECK, S. W. (2003) Classroom discourse. In: *Handbook of discourse processes*, p.165-197.

COLL, C.; MONEREO, C. (2010) Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C., MONEREO, C. *et al. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre/RS: Artmed.

CUNHA, A. L. A. (2012) *Ações mediadoras de alunos no fórum de um curso semipresencial de especialização*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP.

GARRISON, D. R. (2011) *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. United Kingdom: Taylor & Francis.

GEE, J. P. (1990) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.

INGRAM, A.; HATHORN, L. G. (2004) Methods for analyzing collaboration in online. In: ROBERTS, T. (org.) *Online collaborative learning: Theory and practice*, p.215-241.

KLEIMAN, A. B. (1995) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

KOMESU, F.; TENANI, L. (2009) Considerações sobre o conceito de “internetês” nos estudos da linguagem. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 9, n. 3, p. 621-643.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2011) *New Literacies*. Everyday Practices and Social Learning. New York: Open University Press.

LEANDER, K. M.; MCKIM, K. K. (2010) Tracing the everyday 'sitings' of adolescents on the internet: A strategic adaptation of ethnography across online and offline spaces. *Education, Communication & Information*, v. 3, n. 2, p.211-240.

LOBATO, M. C. A. (2012) *Mediações docentes em fóruns educacionais do curso de Letras da Universidade Federal do Pará*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP.

LOWRY, P. B. *et al.*(2004) Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, v. 41, n. 1, p.66-99.

MANTOVANI, D. M. N. *et al.*(2010) Ferramenta fórum para discussão teórica em Estatística aplicada à Administração. *Pro-posições*, v. 21, n. 2, p.185-206.

MARTENS-BAKER, S. (2009) Fantasy Island Meets the Real World: Using Online Discussion Forums in Collaborative Learning. *EnglishJournal*, p.88-94.

MOITA LOPES, L. P. (2012) O novo ethos dos letramentos digitais. Modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (orgs). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 204-229.

MORAN, J. M. (2000) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas/SP: Papirus.

NEW LONDON GROUP (1996) A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Spring, 66:1.

NICOLINI, D. (2009) Zooming in and zooming out: A package of method and theory to study work practices. In: YBEMA, S. *et al.* (orgs.) *Organizational ethnography: studying the complexities of everyday life*. London: Sage. p. 120-138.

OLIVEIRA FONTES, L. M. O. *et al.* (2013) An Animated Pedagogical Agent to Support Problem-Based Learning. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologias del Aprendizaje*, v. 8, n. 2, p.56-63.

OLIVEIRA, S. C.; LUCENA FILHO, G. J. (2006) Animação de fóruns virtuais de discussão—novo caminho para a aprendizagem em EAD via web. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*, p.1-11.

PAIVA, V.; RODRIGUES JÚNIOR, A. S. (2004) Fóruns on-line: intertextualidade e footing na construção do conhecimento. *Gêneros: reflexões em análise do discurso*, v. 1, p.171-189.

RECKWITZ, A. (2002) Toward a Theory of Social Practices A development in culturalist theorizing. *European journal of social theory*, v. 5, n. 2, p.243-263.

SÁNCHEZ, L. P. (2005) El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso. *Verista Quaderns Digitals Net*, v. 40, p. 1-18. Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_662/a_8878/8878.html>. Acesso em: 26 jul. 2012.

SANDBERG, J.; TSOUKAS, H. (2011) Grasping the logic of practice: Theorizing through practical rationality. *Academy of Management Review*, v. 36, n. 2, p.338-360.

SIGNORINI, I. (2013) Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola. p. 197-209.

SIGNORINI, I. (2012) Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (orgs.) *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 282-299.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (2010) Língua, linguagem e mediação tecnológica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 49, n. 2, p.419-440.

STREET, B. V. (1984) *Literacy in theory and Practice*. Cambridge, University Press.

VIGOTSKI, L. S. (1984) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. (1987) *Pensamento e linguagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA BAKHTINIANA PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM: EM TORNO DOS GÊNEROS DO DISCURSO

Salete Valer¹

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar os gêneros do discurso (com base na análise dialógica do círculo de Bakhtin) como objeto de ensino e aprendizagem, além de discutir os objetivos para a leitura e para produção textual a partir dos PCNs à luz da teoria dos gêneros e propor sugestões e direcionamentos para elaboração didática do gênero artigo assinado com base nos textos de Lya Luft publicados na revista *Veja*. Para tanto, revisitaremos as teorizações de Bakhtin sobre gênero de discurso e enunciado (1998; 2002; 2003; 2006) e seus interlocutores (ROJO, 2005; 2007; BRAIT, 2006; BARROS & FIORIN, 2003; RODRIGUES, 2005; FARACO, TEZZA & CASTRO, 2006; 2007) e pesquisas de cunho dialógico com base em gêneros da mídia impressa (RODRIGUES, 2001; SILVA, 2007; 2009; ACOSTA-PEREIRA, 2007; 2008; VALER, 2009). Por fim, propomos ações de modelização e planejamento para as práticas de leitura e produção textual a partir dos textos de Lya Luft publicados na revista *Veja*.

PALAVRAS-CHAVE: discurso, práticas de ensino, produção textual.

ABSTRACT: This work aims to present the discourse genres (based on the dialogical analysis of the Bakhtin circle) as an object of teaching and learning, besides discussing the objectives for reading and for textual production from the PCNs in the light of the theory of genres and propose suggestions and guidelines for didactic elaboration of the genre signed on the basis of the texts of Lya Luft published in *Veja* magazine. In order to do so, we will revisit Bakhtin's theorizations about discourse genre and utterance (1998, 2002, 2003, 2006) and their interlocutors (ROJO, 2005, 2007, BRAIT, 2006, BARROS & FIORIN, 2003, RODRIGUES, 2005, FARACO, TEZZA). In this paper, we present the results of a study of the literature on the genre of the print media (RODRIGUES, 2001, SILVA, 2007, 2009, ACOSTA-PEREIRA, 2007, 2008 and VALER, 2009). Finally, we propose modeling and planning actions for the practices of reading and textual production from the texts of Lya Luft published in *Veja* magazine.

KEY WORDS: discourse, teaching practices, textual production.

Introdução

Nos campos da linguística e da lingüística aplicada, assim como de outras esferas de investigação científica - educação, psicologia, sociologia – a preocupação

¹ Doutora em Linguística. Professora no IFSC.

com o ensino, enquanto instância social e histórico-culturalmente instituída, tem revelado diversas reflexões, seja a partir de pesquisas empíricas, seja em estudos teóricos (GERALDI, 1984; 1997; BRITTO, 1997; 2003; MARTINS, 1991; ROJO, 2000; KLEIMAN, 2001; MATÊNCIO, 2001; ANTUNES, 2003; MARCUSCHI, 2008).

Dentre as diversas pesquisas, diferentes autores têm enfatizado o papel das contribuições da teoria dialógica do texto e do discurso de Bakhtin como subsídio epistemológico norteador para o desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem (leitura, produção textual e análise lingüística) e para formação de competências e habilidades necessárias a essas práticas. Sob essa perspectiva, as postulações teórico-metodológicas do círculo de Bakhtin não apenas direcionam as reflexões sobre ensino para a relação entre o contexto sócio-cultural e as práticas de linguagem, como, em adição, aproxima a escola a essas práticas. Como afirma Kleiman (2005, p. 23), quanto mais a “escola se aproxima das práticas sociais (...) mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes dessas práticas, e mais fáceis serão as adequações (...) para outras situações da vida real”.

Nesse processo dialógico-valorativo-ideológico entre a escola (instituição saturada pelos seus próprios valores) e as práticas sociais, espera-se que aquela não apenas contemple a multiplicidade do uso da linguagem (material semiótico que medeia as práticas sociais), bem como desenvolva no aluno o potencial crítico frente a esses usos.

É isso que as orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) postulam:

O ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara (...) (BRASIL, 2002, p. 55)

Desejamos assim, neste trabalho: a) apresentar os gêneros do discurso (com base na análise dialógica do círculo de Bakhtin) como objeto de ensino e aprendizagem; b) discutir os objetivos para a leitura e para produção textual a partir dos PCNs à luz da teoria dos gêneros e c) propor sugestões e direcionamentos para elaboração didática do gênero artigo assinado com base nos textos de Lya Luft publicados na revista *Veja*.

Para tanto, revisitaremos as teorizações de Bakhtin sobre gênero de discurso e enunciado (1998; 2002; 2003; 2006) e seus interlocutores (ROJO, 2005; 2007; BRAIT, 2006; BARROS & FIORIN, 2003; RODRIGUES, 2005; FARACO, TEZZA & CASTRO, 2006; 2007) e pesquisas de cunho dialógico com base em gêneros da mídia impressa (RODRIGUES, 2001; SILVA, 2007; 2009; ACOSTA-PEREIRA, 2007; 2008; VALER, 2009).

O artigo se organiza da seguinte forma: na seção de introdução, apresentamos os objetivos do trabalho, o referencial teórico e a organização do mesmo. Na seção de revisão de literatura buscamos explicar sobre os principais parâmetros da Análise Dialógica do Discurso (ADD) com foco na teorização sobre gêneros, localizando essa perspectiva frente às demais (ACOSTA-PEREIRA & RODRIGUES, 2009) e redimensionando essa discussão para as preocupações com o ensino e aprendizagem da linguagem na escola. Na seção de metodologia, por sua vez, procuramos delinear as orientações bakhtinianas para o estudo sociológico da linguagem (BAKHTIN, 2006), além de retomar discussões de Rodrigues (2001) e Rojo (2005). Posteriormente, na seção de direcionamentos, propomos ações de modelização e planejamento para as práticas de leitura e produção textual a partir dos textos de Lya Luft publicados na revista *Veja*. E por fim, nas considerações finais sugerimos caminhos para trabalhos futuros.

2. Revisão de Literatura

Ao longo desta seção objetivamos apresentar de forma breve um percurso epistemológico acerca das contribuições diretas e indiretas das pesquisas de Bakhtin e seu Círculo para a compreensão e ressignificação das práticas de ensino e aprendizagem. Assim, a seção de revisão de literatura está organizada a partir das seguintes subseções: (a) os gêneros do discurso como objetos de ensino e aprendizagem; (b) objetivos de leitura a partir dos PCNs; (c) objetivos para produção textual a partir dos PCNs e (d) a articulação das práticas na escola.

2.1 Os gêneros do discurso como objetos de ensino e aprendizagem

Segundo pressupostos da ADD, os diversos usos da linguagem estão intimamente relacionados com os múltiplos e multifacetados campos sociais de atividades humanas. Em outras palavras, a variabilidade dos campos ou esferas sociais influencia diretamente no emprego que efetuamos da língua. Para Bakhtin (2003), esse uso concreto da língua se dá na forma de enunciados (orais, escritos ou em outra semiose) proferidos e valorados por sujeitos atuantes de determinadas esferas nas quais esses enunciados são produzidos e respondidos. Para o autor, esses enunciados refletem as condições sociais de produção e as finalidades da esfera e refratam determinados efeitos de sentido a partir de seu conteúdo temático (objeto discursivo), pelo estilo da linguagem (recursos lexicais e gramaticais da língua) e por sua constituição composicional. Esses três elementos são indissolúvelmente interligados e saturados no enunciado e, conseqüentemente, determinados pela esfera. Dessa forma, cada esfera social de atividade humana “elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros de discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Outro aspecto importante para a questão dos gêneros de discurso é sua diversidade, riqueza e fluidez. Os gêneros são heterogêneos e fluidos, à medida que são inesgotáveis as possibilidades da atividade humana (práticas sociais). Para Bakhtin (2003, p. 262-263), o repertório de gêneros cresce e se diferencia proporcionalmente ao desenvolvimento e à complexidade do campo (esfera social). “A heterogeneidade dos gêneros é tão grande que não há nem pode haver um plano único para seu estudo [...]. Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros e a dificuldade daí advinda de definir a natureza do enunciado”.

Do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, a constituição complexa e recente do conceito de gênero de discurso tem direcionado, desenvolvido e valorado diferentes discussões e parâmetros para seu uso no campo didático da língua materna. De acordo com Rojo (2008, p.75), o conceito de gênero de discurso/texto se articula em diferentes facetas que convocam: a) articulações e apreciações de valor distintos em torno do conceito, quando proposto como objeto de ensino da língua; b) compreensões e respostas aos contextos sócio-políticos em que o conceito é convocado no Brasil.

Ao retomar essas questões, Rojo observa que há migrações de conceitos de diferentes esferas das ciências da linguagem, o que contribui negativamente para os programas e parâmetros ou referenciais curriculares para a educação básica em língua no Brasil. As diversas perspectivas epistemológicas que rodeiam o conceito de gêneros na Linguística e na Linguística aplicada (ACOSTA-PEREIRA & RODRIGUES, 2009)

dialogam no conjunto de princípios e concepções dos documentos reguladores do ensino no país, por exemplo, os PCNs. Esse entrecruzamento de perspectivas evoca noções de texto, gênero e discursos diferentes provocando contestações e indagações sobre essas diretrizes. Rojo (2008, p. 77) assim esclarece,

Vemos que, embora a maior parte desses referenciais não tome explicitamente o gênero como objetivo de ensino e organizador do currículo, como é o caso do Brasil, todos fazem menção a um conjunto de princípios e de concepções mais ou menos comum: a educação lingüística básica para a vida, o aprendizado, a cidadania e o trabalho; o ensino da literatura como acesso às tradições culturais (“heranças”); a necessidade de trabalho com as diferentes mídias, modalidades de linguagem e tecnologias da informação e da comunicação; análise do funcionamento da linguagem (oral, escrita) situada, em contextos diversos de uso, para diferentes propósitos e de maneira adequada a audiências variadas.

Em síntese, concordamos com a autora acerca do fato de que o gênero não se apresenta como norteador de programas e currículos na escola, mas como um direcionamento ou referencial para as competências e capacidades de usos da língua a partir das práticas de leitura, escrita e oralidade. Assim, “os gêneros aparecem referenciados, quando não propostos explicitamente como objetos de ensino, indicados no elenco de atividades possíveis de desenvolver capacidades ou habilidades da linguagem” (ROJO, 2008 p.76).

Com base nesses pressupostos, direcionamos nossa discussão para uma investigação dos objetivos de leitura e produção textual na escola seguindo os PCNs.

2.2 Objetivos para a leitura a partir dos PCN²

Para Rojo (2008) e Moita Lopes & Rojo (2004), é no final dos anos 90 que a noção de gênero de discurso/textual é convocada, especificamente pelos PCNs (BRASIL,1998), com o objetivo de ressignificar práticas vistas como tradicionais ou metodologicamente problemáticas. Os PCNs, como afirmam Buzen (2004) e Rojo (2008) não especificam fontes de conceitos, mas “revozeiam” teorias de texto, discurso e linguagem baseadas na lingüística textual, análise do discurso, teoria da enunciação, como a obra bakhtiniana e da equipe de Genebra (SCHNEUWLY & DOLZ).

A partir disso, podemos entender que para os PCNs, os textos são organizados a partir de restrições de natureza estilística, temática e composicional, caracterizando-os como exemplares típicos deste ou daquele gênero. “Desse modo, a noção de gênero,

² Aqui, faremos um recorte e nos dedicaremos aos direcionamentos relativos ao ensino fundamental.

constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (PCN, 1998, p. 23). Como observamos, a noção de texto articulada aos objetivos de leitura para os PCNs está significada a partir do constructo teórico postulado por Bakhtin e seu Circulo que se ocupam de uma visão de língua e de linguagem enquanto realidade sócio-histórico-culturalmente fundada.

Com base nas diretrizes propostas pelos PCNs para as práticas de leitura de textos escritos, conforme PCN (1998, p. 53-54-55), a explicitação e a seleção de procedimentos de leitura ocorre em função das características do gênero, do suporte e da situação de interação, instâncias norteadoras para as diferentes fases de leitura (integral, inspecional, tópica, de revisão, item a item). Além das estratégias de processamento cognitivo da leitura (hipóteses, conhecimentos prévios e inferências, por exemplo). Em adição, essas características da construção enunciativo-discursiva dos gêneros possibilitam as relações entre os diversos segmentos do texto, entre o texto e suas relações dialógicas e entre o texto e seus horizontes temporal, espacial, temático e valorativo. Como postula Bakhtin (2003, p. 328-329), “só o enunciado tem relação imediata com a realidade e com o sujeito. Na língua, existem apenas as possibilidades potenciais (esquemas) dessas relações. O enunciado como um conjunto de sentidos”.

Para os PCNs (BRASIL, 1998, p. 69),

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos, que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldade de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Assim, um leitor competente, para os PCNs, sabe selecionar, identificar e interpretar, dentro os textos que circulam na sociedade, as estratégias e as relações semânticas, e estabelecer entre o texto e seu conhecimento prévio sentidos e apreciações. Em síntese, as atividades organizadas em torno da prática de leitura, devem se diferenciar e seguir caminhos que conduzam o aluno ao um posicionamento crítico e a sua capacidade de construir e reconstruir significações por meio de textos.

2.3 Objetivos para produção textual

Diversas investigações têm apresentado resultados positivos quanto ao papel da produção de textos na educação básica. Diferentemente da pedagogia da fragmentação (KLEIMAN & MORAES, 1999) que, segundo Bunzen (2006, p.139) “em vez de favorecer a transdisciplinaridade, fragmenta as próprias disciplinas escolares em pequenos blocos monolíticos”, presenciamos uma mudança. Com a publicação dos PCNs, assim, como o advento de múltiplas pesquisas na Linguística Aplicada e suas reações (in) diretas na escola, a resignificação da prática da produção textual encontra uma posição interacional, discursiva e autoral.

De acordo com os PCNs (cf. tabela 2, em anexo), a produção textual na escola deve considerar as condições de produção do texto, tais como sua finalidade, especificidade do gênero, espaço de circulação e interlocutor previsto. A utilização e compreensão dessas instâncias conduzem o professor a dimensionar a produção de texto a partir de procedimentos constituintes, a citar o estabelecimento do tema (horizonte temático), a ancoragem no espaço e no tempo (horizonte cronotópico) e a projeção valorativa (horizonte axiológico). Além disso, na produção de texto, deve-se explorar os mecanismos discursivos e linguísticos da coerência e coesão, conforme o gênero e as diferentes funções e propósitos do texto.

Para os PCNs (BRASIL, 1998, p. 75-76),

ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. [...] Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa, no que se refere tanto ao processo de produção quanto ao de refação.

Assim, podemos perceber, com base nos PCNs, que a produção de texto pressupõe não apenas uma posição de autoria, com o implica responsividade. Para Bakhtin (2003. p. 330-331), “a compreensão da língua e do enunciado envolve responsividade e, por conseguinte, juízo de valor. [...] a compreensão do enunciado pleno é sempre dialógica”. Para o autor, é nas relações entre os enunciados que ascendem as relações dialógicas à

medida que a compreensão responsiva do discurso é essencialmente de índole dialógica. É sobre essa perspectiva que o autor afirma que todo o enunciado sempre apresenta uma posição de autor e de destinatário, o que caracteriza a audibilidade do discurso. Assim, toda a produção de texto na escola deve pressupor a existência de um autor e seu discurso dialogicamente marcado, e um interlocutor previsto e suas diferentes posições apreciativas.

2.4 A Articulação das Práticas de Ensino e Aprendizagem

É indiscutível que haja uma estreita relação entre *o que* e *como* ensinar e a concepção de linguagem que subsidia essa prática. Em virtude de uma concepção dialógica de língua, fundamentação epistemológica deste trabalho, entendemos que é a interação a realidade única que se entrecruza nos diversos textos e gêneros que medeiam nossas práticas sociais.

A partir desse ponto de vista, Geraldi (1996; 1997) propõe três eixos teóricos que se efetivam no ensino através de três práticas articuladas: a) leitura, enquanto trabalho de compreensão de sentidos; b) produção textual, enquanto expressão de um sujeito-autor e c) análise lingüística, como reflexão sobre os modos de funcionamento de recursos da língua. Assim afirma o autor.

Centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem, e partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua (GERALDI, 1996, p. 77)

Com isso, conforme Geraldi, a abordagem caracterizada pelos três eixos, baseada em uma posição sociointeracionista dialógica de Bakhtin, pressupõe que o professor desenvolva, a partir dos vários textos e gêneros, práticas de compreensão, interpretação e reconstrução de sentidos a partir da configuração lingüístico-textual, da discursividade e da projeção ideológico-valorativa desses textos e gêneros. Assim, Buzen (2006) chama a atenção para a compreensão de que essa metodologia proposta por Geraldi (1996) não se constitua meramente como novos rótulos ou conceitos, substituindo práticas tradicionais, mas que se torne uma prática pedagógica da língua centrada no texto e nos usos sociais da linguagem.

Entendida como uma atividade articulada, o estudo da língua deve se ocupar da produção, circulação e recepção de sentidos, do funcionamento do texto e do discurso e da função social que a língua desempenha em determinados contextos. Em outras palavras, entendendo-se que a língua não é apenas código, leitura não é meramente decodificar, produzir textos não é simplesmente codificar, e entender o uso da língua não é unicamente “taxionomizar”. Das reflexões acima postuladas, entendemos que a perspectiva de língua que sustenta a articulação dos eixos é a sociointeracionista que não apenas considera as formas da língua a partir de seu funcionamento dialógico e social como constitutiva da realidade.

Segundo Antunes (2003), articular o objeto de ensino e aprendizagem, os gêneros de discurso, nas práticas de leitura, escrita e análise lingüística na escola prevê uma reorientação ou mudança de foco no que constitui o estudo da língua. Segundo a autora, é chegar aos usos sociais da língua, na língua em função, na língua com sua finalidade, na língua com seus valores e projeções. Com bem pontua, entender os gêneros como objeto de ensino e aprendizagem e o texto como unidade é reiterar o desenvolvimento de habilidades de compreensão de sentidos múltiplos a partir de diferentes meio, mídias e situações de interação.

Para tanto, ainda de acordo com essa autora, tal articulação de eixos leva o professor a rever conteúdos programáticos, objetivos, procedimentos, materiais e recursos que viabilizem um ensino que priorize as habilidades do aluno enquanto sujeito social.

3. Direcionamentos: reorientações e mudança de foco para o estudo da língua

Nesta seção, iremos percorrer etapas/sugestões/orientações para o trabalho de planejamento e desenvolvimento de atividades de leitura e escrita na sala de aula. Para isso, revisitaremos as postulações metodológicas de Bakhtin para a análise e compreensão da língua em uso social; retomaremos discussões em Linguística Aplicada acerca da modelização e planejamento didáticos com base em gêneros e apresentaremos exemplificações de como utilizar essas orientações para ressignificar a prática docente no ensino de línguas.

3.1 A metodologia sociológica de análise e compreensão da linguagem

Para Bakhtin (2006, p. 95), os sujeitos servem-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas, isto é, utilizam-se da língua em um dado contexto concreto e em conformidade às normas de significação que constituem esse contexto. Como argumenta o autor “para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure em dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação” (BAKHTIN, 2006, p.96).

Sob essa perspectiva, esse autor apresenta as seguintes proposições sobre o entendimento do que seja a língua: a) a língua é uma realidade concreta; b) a língua constitui processo ininterrupto de evolução e mudança; c) a língua se realiza na interação verbal social; d) a língua obedece essencialmente a leis sociológicas; e) a língua projeta e é projetada por valores ideológicos e f) a língua só se torna efetiva entre falantes.

Assim, podemos entender que a língua vive e evolui sócio-historicamente nas diversas situações concretas de comunicação verbal e não no sistema linguístico imanente abstraído das práticas sociais. Dessa forma, as atividades didáticas nas práticas de ensino e aprendizagem deveriam ter como pressuposto que os textos e os gêneros, regularizados nas suas diferentes esferas sociais, desenvolvem-se e significam a partir de seu entrecruzamento nas mais diversas relações sociais e práticas de uso da língua.

Em outras palavras, os gêneros são um puro produto da interação e, portanto, devem ser compreendidos sob esse panorama social, histórico e cultural. Para Bakhtin (2006, p. 128), “a comunicação não poderá jamais ser compreendida e explicada fora do vínculo com a situação concreta”. Com isso, para o autor, a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam;
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal;
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Entende-se com essas colocações, que as práticas nas salas de aula devem levar em conta o uso social da língua, usos esses refletidos e refratados nos diversos gêneros de discurso que circulam socialmente.

3.2 Etapas para seleção de textos e gêneros para as práticas de ensino

Rojo (2000) discute que o conceito de gêneros de discurso/textual são os responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados enquanto unidade de ensino. A autora recupera a argumentação de Dolz e Schneuwly (1996) que sugerem dois tipos de agrupamentos de gêneros para organizar a seleção dos textos a serem trabalhados: a) agrupamento regido pelas capacidades de linguagem – narrar, relatar, expor, argumentar e instruir e b) a circulação social dos gêneros, isto é, as esferas nas quais os gêneros medeiam as atividades humanas.

Como exemplo das possibilidades de agrupamentos de gêneros com base nas capacidades de linguagem, podemos visualizar o grupo de exemplares em cada série escolar com base na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (PCRMEF) (2008). A orientação é que seja possível conhecer e interpretar os recursos linguísticos e o projeto comunicativo de cada gênero. Vejamos abaixo, um exemplo de gêneros do grupo “narrar” e “argumentar” para sexto, sétimo, oitavo e nono ano do ensino fundamental.

Tabela (1): Tabela de gêneros de discurso com base nas capacidades de linguagem com base na PCRMEF.

Capacidade da linguagem	Língua	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Narrar	Língua Portuguesa	<i>Fábula,</i>	<i>Lenda</i>	<i>Conto e crônica</i>	<i>Paródia e Poema</i>
Argumentar	Língua Portuguesa	<i>Diálogo argumentativo</i>	<i>Carta de leitor e Resenha</i>	<i>Charge e Propaganda</i>	<i>Artigo de opinião</i>

Por outro lado, os PCNs de Língua Portuguesa agrupam os gêneros em função de sua circulação social, por exemplo, em gêneros literários, gêneros jornalísticos, de popularização da ciência, publicitários, dentre outras esferas da atividade humana. Considerando os dois enfoques acima, Rojo (2000, p.35) assim esclarece:

Creio mesmo ser possível uma combinação dos dois agrupamentos na elaboração dos esqueletos dos livros didáticos ou de materiais variados. Mais uma vez, as práticas de leitura/escuta de textos e de produção de textos orais e escritos estariam integradas na abordagem do texto como unidade de ensino para a construção do gênero como objeto e as práticas de análise linguística ou de reflexão sobre a linguagem seriam resultantes destas e estariam também integradas nas práticas de uso da linguagem

Com base nas colocações acima, observamos uma convergência nos pressupostos teóricos no que diz respeito à possibilidade de selecionar os gêneros para a prática de ensino, de tal forma a agrupá-los levando em consideração a esfera social de circulação bem as capacidades de linguagem discursivamente neles materializados.

3.3 *Análise prévia do gênero para a elaboração didática*

Para um trabalho com os gêneros em convergência com os pressupostos teóricos apresentados acima, utilizamos a proposta de Barbosa (2001)³ quanto à descrição e análise do gênero:

- 1) Etapa: caracterização da esfera de produção, circulação e significação do gênero;
- 2) Etapa: investigação da história sócio-cultural de desenvolvimento e evolução do gênero;
- 3) Etapa: estudo das condições sociais de produção do gênero (configuração da situação concreta de enunciação);
- 4) Etapa: análise do horizonte temático;
- 5) Etapa: análise da construção estilística do gênero (recursos lexicais e fraseológico);
- 6) Etapa: análise da composicionalidade do gênero e
- 7) Etapa⁴: análise das multissemoses discursivizadas no gênero;

Abaixo, apresentamos de modo simplificado a análise prévia do *Artigo Assinado* partir dos textos de Lya Luft publicados na Revista *Veja*⁵. Para tal, retomaremos estudos de Valer (2009).

³ Retomaremos a introdução à metodologia de trabalho discutida na PCRMEF (2008).

⁴ Essa etapa não consta no trabalho de Barbosa (2001), porém acreditamos na sua importância para a construção de sentido do gênero. Compreendemos por *multissemoses*, a confluência entre as diferentes manifestações da linguagem (verbal, visual, gestual, auditiva, por exemplo).

⁵ Os textos analisados de Lya Luft podem ser encontrados no site: <http://vejaonline.abril.com.br/>:
Texto1: No denso nevoeiro. Edição do dia 20 de setembro de 2006;
Texto 2: Cotas: o justo e o injusto. Edição do dia 06 de fevereiro de 2008.

(1) caracterização da esfera de produção, circulação e significação do gênero: Para Rodrigues (2001), a esfera social do jornalismo reflete nos seus diferentes momentos a situação social, constituindo-se como referências para interpretação dos discursos dessa esfera. Para a autora, uma questão importante é a especificidade da esfera jornalística no conjunto das atividades humanas, não apenas entendendo o entrecruzamento da esfera do jornalismo com outras esferas, como também a própria concepção de jornalismo.

(2) Investigação da história sócio-cultural de desenvolvimento e evolução do gênero: Para uma melhor compreensão deste tópico, indicamos a leitura de Rodrigues (2001).

(3) Estudo das condições sociais de produção do gênero (configuração da situação concreta de enunciação): Nos artigos assinados por Lya Luft, o autor-criador⁶ é quem da forma ao conteúdo, este não apenas recorta e reordena os eventos da vida, como o faz a partir de certa posição axiológica. Assim, o autor-pessoa projeta valorativamente o discurso materializado pela posição do autor-criador. “É esse posicionamento valorativo que dá ao autor-criador a força para constituir o todo.” (FARACO, 2007, p. 38)

(4) Análise do horizonte temático: Observamos nos artigos assinados de Lya Luft uma diversidade de temas, entre os quais estão: política, economia, educação, família, etc.

(5) Análise da construção estilística do gênero: Evidenciamos que no gênero artigo assinado há o entrecruzamento de dois tipos de movimentos dialógicos (com base em RODRIGUES, 2005): o movimento de assimilação (Ex.: 01) (quando o autor-criador autoriza e valora positivamente o discurso do outro em seu discurso) e o movimento de distanciamento (Ex.: 02) (quando o autor-criador valora negativamente o discurso do outro em seu discurso). Vejamos fragmentos dos textos de Lya Luft que poderiam ser explorados para a compreensão desses dois movimentos e utilizados para atividades de leitura crítica:

Ex. 01- Mas, aqui entre nós, de momento a imoralidade tudo contamina como um vírus ativo num corpo frágil. **Um conhecido autor de novelas**

Texto 3: Uma panela de água e sal. Edição do dia 26 de novembro de 2006.
Texto 4: As mortes poderiam ser evitadas. Edição do dia 14 de janeiro de 2009.

⁶ Valer (2009, p. 4) traz Bakhtin (2003) para explicar a distinção entre autor-pessoa (autor empírico) e autor-criador, pontuando que aquele se apresenta como o escritor, o artista, enquanto que este se posiciona discursivamente como elemento constituinte (estético e formal) da obra. Com isso, essas duas instâncias constitutivas de autoria (o empírico e o estético) são inter-relacionáveis e mutuamente autocontidas.

se confessou surpreso porque os telespectadores torcem por personagens cafajestes, que dão ibope, e os honrados passaram a ser os “malas”. Possivelmente, a inconfiabilidade de pessoas que deveriam estar nos dando apoio nos priva do estímulo para viver segundo alguns valores. Mas onde estão esses valores? [...] (T. 01)

Ex.: 02 – **“A política é um terreno pantanoso, a ética é de conveniência. Se o fim é nobre, os fins justificam os meios”**, afirmou um desses famosos que, só por isso, já formam opinião de muita gente. **”O que eu acho inaceitável é roubar. Eu acho que o mensalão é um jogo político, não é roubo (...). Mas sanguessuga é roubo. Deveriam ser fuzilados.”** Fuzilados pode ser um exagero: sanguessugas talvez sejam absolvidos (se julgados) e dos mensaleiros ninguém fala mais. Foram liberados para se candidatar a cargos públicos, muitos estão praticamente reeleitos. Que mundo este nosso. (T. 01)

(06) Etapa: análise da composicionalidade do gênero: embora entendemos que, para Bakhtin (2003), o estudo da composicionalidade do gênero não compreende apenas sua construção linguístico-textual, mas, também, uma investigação sobre os interlocutores previstos e a arquitetônica do gênero, por exemplo, aqui focalizaremos apenas no aspecto textual⁷ do artigo assinado. Para Valer (2009), as regularidades encontradas nos textos de Lya Luft compreendem:

(6.1) Reenunciação do discurso de outrem: o discurso do outro é uma das formas de dialogismo, caracterizando os diversos gêneros das mais diversas esferas sociais em que circulam. O enquadramento do discurso do outro ocorre na forma de discurso direto (Ex.: 03), indireto (Ex.: 04) e bivocal (Ex.: 05).

Ex. 03 – Num país vizinho, uma mãe de 20 anos com cara de anciã e menos de 1 metro e meio de altura, com um bando de filhos mirrados, segura um bebê, o único de vagamente sorri. Indagada sobre o que tem em casa para lhes dar de comer a mãe responde olhando para o jornalista: **“Hoje é uma panela com água e sal.”** (T. 03)

Ex.:04 – A crise atual, que mal começa e vai piorar, tem de um lado o medo, de outro a arrogância, e produz férias forçadas ou desemprego. **Tem gente que ainda diz que não há crise.** Tem gente cortando

⁷ Neste trabalho, não apresentaremos um detalhamento sobre cada regularidade linguístico-textual, apenas discutiremos categorias e conceitos centrais deste gênero. Para uma investigação extensiva sobre o assunto, sugerimos os trabalhos de Rodrigues (2001; 2005) e Valer (2009).

despesas e tremendo nas bases do otimismo por modesto que ele seja. Tem gente mandando a gente deixar de bobagem e consumir. Que fazer? (T. 03)

Ex.:05 – Os vinte grandes do mundo – em parte responsáveis pelo o que nos atinge – almoçam em torno de uma mesa luxuosa, num intervalo de seu jogo de vantagens, poder e enganos.

- (6.2) Marcadores Avaliativos: marcadores avaliativos são expressões que direcionam axiologicamente a posição do autor-criador diante dos enunciados que produz.
- (6.3) Questionamentos Retóricos: entendemos que sejam perguntas pelas quais o autor-criador busca antecipar a reação-resposta do interlocutor, questionando-o e já, por sua vez, respondendo-o por meio de seus argumentos (VALER, 2009).
- (6.4) Índices de Modalização: segundo Rodrigues (2007, p. 1742), os indicadores modais apresentam-se materializados nas relações dialógicas entre os enunciados do autor (autor-criador) e os da reação-resposta do leitor (são modos de orientação para o leitor).
- (6.5) Recurso das Aspas: são recursos de pontuação que são utilizados com o objetivo do autor-criador manter distância no que diz (ACOSTA-PEREIRA, 2008), além de, em adição, marcar o enquadramento do discurso de outrem no texto⁸.
- (6.6) Estratégia de Engajamento/ Inclusão do Leitor: essa estratégia de inclusão do leitor no texto é marcada por verbalizações, substantivações ou pronominalizações diretamente relativas ao interlocutor-leitor (VALER, 2009).
- (6.7) Marcas de Autoria Explícita: marcas verbais ou pronominais que identificam a posição de responsabilidade enunciativa do autor-criador na construção de seu texto.
- (6.8) Movimento de Autorreferencialidade/Marcação Metadiscursiva: explicações autorreferenciais da construção enunciativa do texto. É quando o autor-criador disserta sobre sua própria escrita, seus desafios, seus problemas, etc. É um movimento dialógico metadiscursivo; é o discurso que explica o discurso (VALER, 2009).

(7) Etapa: análise das multissemiões discursivizadas no gênero: as imagens, assim como outras manifestações semióticas produzem determinados efeitos de sentido. Para

⁸ Resultados da pesquisa de Valer (2009).

Bakhtin (2003, p. 328), “a imagem deve ser compreendida como ela é e como que significa”. Com isso, podemos entender a imagem⁹ como enunciado, isto é, como uma unidade de comunicação e de sentido dialogicamente contextualizada. Para Acosta-Pereira (2008, p.170), “isso significa que [a imagem] se constitui não apenas por seus elementos semióticos internos (cor, luz, foco), mas também, por condições extraverbais da situação social da qual se constitui e funciona”. Nos textos analisados de Lya Luft encontramos diferentes imagens relacionadas diretamente ao horizonte temático do artigo. Além disso, a fotografia da autora, como um recurso de manutenção do *ethos*, também se constitui como um elemento icônico enquadrado à composicionalidade do gênero. Dessa forma, passaremos agora a discutir como relacionar essa análise prévia do gênero ao planejamento das atividades didáticas com base no gênero Artigo assinado.

3.4 Questões para nortear as atividades sobre o gênero “Artigo assinado”

Antunes (2006) discute que o planejamento de atividades articuladas de produção textual, leitura e gramática pode ser dimensionado a partir de três dimensões interdependentes: (a) dimensão textual; (b) dimensão frasal e (c) dimensão lexical. Vejamos a abaixo uma breve apresentação das propostas de Antunes para elaboração didática com base em textos e gêneros:

(a) Focalizando o *texto*... (ANTUNES, 2006, p. 134-135): para a análise e compreensão da dimensão textual que se materializa nos diferentes gêneros, a autora pontua que podemos investigar:

- A função do substantivo no processo de referenciação;
- A função do verbo como elemento nuclear da predicação;
- A função do adjetivo como elemento norteador de avaliações, categorizações e validações do discurso do autor e do discurso do outro;
- A função do advérbio como modificador e circunstanciador;
- O uso dos pronomes na continuidade referencial do texto;
- Os efeitos de sentido previsto pelo uso de diferentes tempos e aspectos verbais;

⁹ A imagem materializada em um determinado gênero (fotografia, infográfico, mapa etc.). Por infográfico, entendemos a representação verbo-visual das informações na forma de gráficos intercalado a um determinado gênero, isto é, são recursos de validação de informações (ACOSTA-PEREIRA, 2008).

- Os discursos direto, indireto e indireto livre na manifestação das muitas vozes que se articulam no texto.

-

(b) Focalizando a *frase...* (ANTUNES, 2006, p. 136-137): a autora não busca a compreensão da frase como uma seqüência descontextualizada, mas como uma unidade veiculadora de sentidos:

- A ordem das palavras na frase e os efeitos de sentido decorrentes da alteração dessa ordem;
- As construções frasais e sua correlação com os diferentes atos de fala ou as finalidades previstas pela atuação;
- Os diferentes padrões de entonação, conforme a natureza das intenções pretendidas pelo enunciador;
- Topicalização;
- Dêixis;
- Os procedimentos de concordância entre substantivos e termos adjuntos e seus efeitos de sentido na articulação textual;
- Os efeitos discursivos de transgressões a essas normas sintático-semânticas de composição de frases.

(c) Focalizando o *léxico...*(ANTUNES, 2006, p. 137).

- A formação do léxico de uma língua ou os vários processos de composição de seu vocabulário, entendendo sua variação e historicidade;
- Os neologismos e os mecanismos de ressignificação de palavras e sua construção de sentido(s);
- Variações lingüísticas;
- Léxico, contexto e significação;
- Criação da gíria, de sentidos figurados;
- As regularidades e irregularidades das conjugações verbais;
- As normas da ortografia oficial.

Mostramos, com base em Antunes (2006), opções possível para o estudo do texto em que a análise linguística está subjacente ao processo de leitura, compreensão e formação de sentidos. Não pretendemos que as sugestões acima sejam tomadas como únicas ou definitivas, mas sim que sirvam de ponto de partida para a elaboração de atividades em sala de aula, levando-se sempre em consideração a dimensão social e cognitiva do grupo de alunos para quem estejamos elaborando tais atividades.

Considerações finais

O que pretendemos, nessas breves identificações analíticas, é uma demonstração/sugestão de como uma análise prévia dos gêneros escolhidos para se trabalhar leitura crítica/produção textual/análise linguística na sala de aula pode contribuir para uma exploração do texto que correlacione o lingüístico e social. Dessa forma, poderemos discutir como o texto materializa a realidade social e como, por meio de recursos discursivos, reproduz ou (re)constrói determinados pontos de vista e ideologias. É claro que se torna fundamental a reflexão de professores sobre o uso de gêneros do discurso na escola.

O importante na análise prévia do gênero é perceber que o ensino de línguas com base em gêneros do discurso não prevê a anulação do ensino de gramática, pelo contrário, procura conciliar por meio da gramática ‘forma e função’, ou seja, identificar e compreender como recursos gramaticais estão a serviço dos diversos objetivos intencionais dos interlocutores.

Compreender linguagem como prática social é reconhecer que nossas ações são sempre situadas por determinados contextos, gêneros e esferas sociais, que não apenas regularizam, legitimam e negociam nossas interações como também as estabilizam por meio da tipificação dos enunciados nelas construídos. Cabe, em adição, retomar que gêneros sob a perspectiva de Bakhtin pressupõem interação, isto é, “as formas da língua e as formas típicas dos enunciados – os gêneros do discurso – chegam à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas” (2003, p. 283).

Além disso, é importante reconhecer a análise prévia de gêneros como um subsídio essencial para a elaboração e desenvolvimento de atividades didáticas de leitura crítica

na sala de aula, buscando não apenas a apreensão de recursos lexicais e gramaticais como também discursivos e ideológicos.

Referências

- ACOSTA-PEREIRA, R. Ensino/aprendizagem de leitura e a questão dos gêneros do discurso: aspectos teórico-aplicados. Santa Maria: **Revista Linguagem e Cidadania**, 2007. Disponível em WWW.revistalinguagemecidadania.com.br.
- _____. **O Gênero jornalístico notícia**: dialogismo e valorização. Dissertação de Mestrado. PGLg.UFSC. Florianópolis, 2008.
- _____. & RODRIGUES, R. H. **Perspectivas Atuais sobre Gêneros do Discurso no campo da Linguística**. Revista Letra Magna. UNISC, 2009. Disponível em WWW.letramagana.com.br.
- ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2006.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética – Teoria do Romance**. 4 ed. São Paulo: UNESP, 1998.
- _____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- _____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. (Voloshinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12º ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, J.P. **Trabalhando com o gênero de discurso**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. Tese de doutorado em Linguística aplicada ao ensino de línguas. LAEL. PUCSP. São Paulo, 2001.
- BARROS, D.L.P. & FIORIN, J.L.(org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da USP, 2003
- BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin – Outros Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. & MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/enunciação. In: **Bakhtin – Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, L. P. **À sombra do Caos: ensino de língua versus tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- _____. **Contra o consenso**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- BUNZEN, C. Crenças e valores sobre a escrita em manuais escolares de Ensino Médio. In: **Trabalhos em Linguística aplicada**. Vol. 43, n. 01. Campinas, pp. 19-34, 2004.

- _____. Da era da composição à era dos gêneros: o ensaio de produção de texto no ensino médio. In: ____ & MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996
- FARACO, C. A. **Autor e Autoria**. In: BRAIT, B. Bakhtin – Outros Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____, TEZZA, C. & CASTRO, G. de. (org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006
- _____, TEZZA, C. & CASTRO, G. de. (org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 2007.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. Prática de produção de textos na escola. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. 07, PP. 23-29, 1987.
- _____. Ensino de gramática x reflexão sobre a língua. In: **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, PP 129-136, 1996.
- _____. GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- KLEIMAN, A. (org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- _____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREA, M. (org.). **Ensino de Língua: letramento e representações**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- _____ & MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINS, M.H. (org.). **Questões de Linguagem**. São Paulo. Contexto, 1991.
- MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MOITA LOPES, L.P. & ROJO, R. H.R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: **BRASIL/DPPEM. Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/SEB/DPPEM, PP. 14-59, 2004.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis: SME, 2008.,
- RODRIGUES, R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.
- _____. **Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. **Gêneros – Teorias, Métodos e Debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.
- _____. **A teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin no horizonte dos estudos da Linguística**. Anais do IV SIGET. Tubarão, SC: UNISUL, 2007.
- ROJO, R. **Prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.
- _____. **Gêneros de discurso no Círculo de Bakhtin: ferramentas para análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas**. Anais do IV SIGET. Tubarão, SC: UNISUL, 2007.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: Signorini, I. (org.). **(Re)discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo:Parábola, 2008.

SILVA, N. R. **O Gênero entrevista pingue-pongue**: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro. Dissertação de Mestrado. PGLg. UFSC. Florianópolis, 2007.

_____. **O Gênero entrevista pingue-pongue**: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2009.

VALER, S. **Dialogismo e valoração nos artigos de Lya Luft na Revista *Veja***. 2009. (no prelo).

REGULARIDADES DISCURSIVAS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS DE CAMPO GRANDE

Elaine de Moraes Santos¹
Ayla Lizandra Campos de Vasconcellos²

RESUMO: O reconhecimento da Libras como a língua materna dos surdos é uma política linguístico-discursiva contemporânea que tem feito aflorar o embate de duas Formações Discursivas (FDs) distintas acerca da educação de surdos: uma em favor da inclusão desses sujeitos no ensino regular e uma que defende que essa formação deve ocorrer em escolas ou salas específicas, que tomem o bilinguismo como metodologia. Embora divergentes, ambas as posições denunciam que o trabalho com o Português na escola básica tradicional ainda tende ao monolinguismo, ao focar em abordagens gramaticais que estigmatizam as produções textuais do aluno surdo. Diante das condições de possibilidade desse binarismo e sob os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de língua francesa, no diálogo com estudos que investigam a surdez, este trabalho procura contribuir com as reflexões sobre essa temática de tamanha relevância no contexto brasileiro, tomando por objetivo geral discutir as relações entre o surdo e seu processo de aquisição e/ou aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, a partir da análise dos ditos de professores surdos que atuam no ensino de LIBRAS para ouvintes. Para tanto, acionamos o método arqueogenealógico de Foucault no estabelecimento das regularidades discursivas que marcam nosso arquivo de entrevistas. Nosso exercício analítico permitiu observar o cruzamento de formações identitárias e ideológicas na experiência educacional vivenciada pelos surdos durante toda a sua história, as quais são responsáveis pela criação de um efeito de rejeição à Língua Portuguesa e, conseqüentemente, responsáveis pelas dificuldades que eles apresentam no aprendizado dessa língua.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Regularidades discursivas. Português como segunda língua.

ABSTRACT: Acknowledgement of Libras as the mother language of people with deafness is a contemporary linguistic-discursive policy which triggers discussions on two different Discursive Formations (DFs) on the education of deaf people. One favors the inclusion of these subjects in regular teaching, whereas the other defends the point of view that such formation should take place in special classes with bilingualism as a method. The two divergent positions denounce that teaching Portuguese in the traditional basic school tends towards monolingualism since it focuses on grammatical approaches that stigmatizes the textual production of the student with deafness. In the wake of the conditions of possibilities of the binary scheme and under the theoretical presuppositions of French Discourse Analysis, within the dialogue with studies on deafness, current paper is a contribution towards a theme of such importance within the Brazilian context. Its main aim is to discuss the relationships between deaf people and their acquisition and/or learning

¹ Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, docente de Linguística e Língua Portuguesa do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Surdez e Discursividades (político) midiáticas (SuDiC) CNPq-UFMS.

² Mestra em Estudos de Linguagens pela UFMS, Especialista em Libras, Braille e Comunicação Alternativa pela Universidade Leonardo da Vinci - UNIASSELVI/Libera Limes - e professora de Português/Libras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (IFMS).

process in learning Portuguese as a second language through the analysis of the remarks of deaf teachers' who work in the teaching of LIBRAS for hearing people. Foucault's archeogenetical method is employed in the establishment of discursive regularities that mark our interview archive. Analytic exercise reveals the crossing of identity and ideological formations in educational experience by deaf people throughout their history. Indeed, they are responsible for the establishment of a rejection attitude to the Portuguese Language and, consequently, responsible for difficulties that they forwards in the learning of the language.

KEYWORDS: Deafness. Discursive regularities. Portuguese as a second language.

Considerações iniciais

Sobre ter facilidade ou dificuldade em Língua Portuguesa. Bom, eu sei os verbos e também conheço alguns sinais de substantivos, por exemplo, sinais como o verbo AMAR, CASA, mas os adjetivos eu tenho dificuldade porque a língua portuguesa não é fácil, é complexa, muito pesada, é difícil, eu estudo, mas, às vezes, não adianta. (Trecho da entrevista concedida por um dos sujeitos da pesquisa, o qual é identificado pelas iniciais E. M.).

O sujeito que discursiviza na epígrafe, com que iniciamos este texto, faz ecoar a regularidade (FOUCAULT, 2010a) da relação que muitos brasileiros ainda mantêm com a língua portuguesa: a de inatingibilidade. Como se vê, tomando uma sequência de orações assindéticas, o entrevistado E. M. promove em seu dito uma caracterização do português com predicativos da ordem do complexo e do impossível estudar. Embora seja expressa por um surdo adulto, a respeito de um idioma que é de materialidade oral-auditiva, essa fala ainda traduz a dificuldade que ouvintes e surdos frequentemente vivenciam no uso ou na aprendizagem dessa língua, sobretudo quando se pensa nas “práticas discursivas” (FOUCAULT, 2010a) que são desenvolvidas dentro da escola.

No bojo dessa concepção corrente quanto à suposta dificuldade da língua portuguesa, está a reprodução de um mito que o linguista Marcos Bagno vem combatendo desde 1999, ao publicar a primeira de mais de cinquenta edições da obra *Preconceito Linguístico*. Nela, entre outros pressupostos, o autor explica que a perpetuação desse mito é oriunda de uma cultura de ensino de línguas ainda baseada na norma lusitana, em propostas orientadas estritamente para a “codificação tradicional da língua, isto é, a gramática normativa” (BAGNO, 2015, p. 63, grifos do autor).

Reflexões acerca do quão nociva é a manutenção de uma abordagem normativista no trabalho com a língua portuguesa já são desenvolvidas nos últimos anos por autores como Faraco (2006), Possenti (1996) e Travaglia (2011). No cerne dessa problemática, nosso foco recai sobre a forma como uma espécie de pedagogia da norma afeta diretamente sujeitos cujo idioma materno – a Libras – é uma língua gestovisual, ou seja, que requer um trabalho com o português como segunda língua (doravante L2), a partir de metodologias reflexivas que lhes permitam a leitura constante e o desenvolvimento da escrita de textos variados, em práticas contextualizadas de interação que respeitem, sobretudo, a sua diversidade cultural e linguística.

Na verdade, apesar de que, com a publicação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, tanto a Libras quanto o português sejam as línguas oficiais do Brasil, o trabalho escolar com a linguagem tem, de um lado, mantido uma metodologia focada na repetição de vocabulário ou no reconhecimento de estruturas gramaticais isoladas da língua portuguesa – sem se preocupar com a aprendizagem real – e, de outro, tem se configurado como uma prática de exclusão da comunidade surda, principalmente na estigmatização recorrente das produções escritas desses alunos e da não valorização de sua língua de sinais.

No rol das “condições de possibilidade” (FOUCAULT, 2010b) desse cenário e sob os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, no diálogo com estudos que investigam a surdez, este trabalho toma por objetivo geral discutir as relações entre o surdo e seu processo de aquisição e/ou aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, a partir da análise dos ditos de professores surdos, que ensinam Libras em Campo Grande (MS) a alunos ouvintes. Para tanto, acionamos o método arqueogenealógico de Foucault (2010a) no estabelecimento das regularidades discursivas que marcam nosso arquivo de entrevistas.

No cumprimento de tal propósito, nosso percurso neste texto se organiza em três partes. Primeiramente, focalizamos a existência de duas Formações Discursivas (FDs) acerca da educação de surdos e da forma como o português deve ser ensinado no contexto da surdez. Na sequência, discutimos as especificidades do trabalho com a aquisição da

escrita por crianças surdas e, por fim, estabelecemos as regularidades nos *ditos e escritos*³ dos professores entrevistados, focalizando como eles superaram parte de suas dificuldades com o português e como o utilizam para ensinar a língua de sinais a sujeitos ouvintes.

1 O confronto de FDs e o ensino de surdos

Pensar o ensino de surdos é se empreender na historicidade de uma “arriscada ordem de discursos” (FOUCAULT, 2010b, p. 7) sobre a (a)normalidade e sobre uma ideia de patologia/deficiência que se fez recorrente em várias partes do mundo. No conjunto de empreendimentos seculares destinados à “disciplinalização” (FOUCAULT, 2009) do surdo, um conjunto variado de práticas coercitivas (enclausuramento, oralização forçada, cirurgias corretivas, etc) procurou desumanizar a imagem desses sujeitos. Com a atribuição de um status linguístico de língua natural à língua de sinais americana, entretanto, depois da década de 60, o estudo de Stokoe (1978) impulsionou uma mudança na concepção de língua existente e, a partir dela, a surdez foi ressignificada como uma diferença linguístico-cultural (GESSER, 2012; DALLAN, 2013; QUADROS & KARNOPP, 2004).

É na descontinuidade da história, entendida como uma “multiplicidade de tempos que se emaranham e se envolvem uns nos outros” (FOUCAULT, 2008, p. 293), que essa mudança de paradigma possibilitou o reconhecimento do surdo enquanto um indivíduo/corpo dotado de identidades e culturas, bem como favoreceu a implementação de políticas linguísticas destinadas tanto à promoção dos direitos abnegados da comunidade surda desde os tempos remotos, quanto à valorização de seu sistema linguístico e de sua diversificada produção artístico-cultural:

[...] conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, mas também sociais. Se ser anormal é caracterizado pela ausência de língua e de tudo que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem etc.), a partir do momento em que se tem a língua de sinais como língua do surdo, o padrão de normalidade também muda. Ou seja, a língua de sinais legitima o surdo

³ Uso da expressão que nomeia uma coleção, publicada pela Editora Forense Universitária, de textos, entrevistas e conferências de Michel Foucault.

como “sujeito de linguagem” e é capaz de transformar a anormalidade em diferença. Isso é resultado de uma luta pela redefinição do que é considerado normal. A ideia de que a surdez é uma diferença traz com ela uma delimitação de esferas sociais: a identidade surda, a cultura surda, a comunidade surda (SANTANA, 2007, p. 33).

No Brasil, as implementações mais significativas datam do início do século XXI e surgem em um complexo jogo de relações de força, orientadas, de um lado, pelas demandas oriundas dos propósitos inclusivos de acordos internacionais realizados pelo país e, de outro, pelo trabalho incansável de pesquisadores e representações dos movimentos sociais na busca pela garantia do atendimento às necessidades das pessoas surdas. Dentre as políticas linguísticas de maior relevância nesse contexto, estão a promulgação da Lei 10.436/02 e a publicação do Decreto 5.626/05 - documentos que reconheceram a Libras como a língua materna da comunidade surda e fundamentaram as medidas necessárias à formação e à capacitação de docentes e tradutores/intérpretes. Além disso, com esse reconhecimento da língua de sinais, o surdo passa a gozar “legalmente do direito de instrução em sua primeira língua (a libras) e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como a segunda língua” (NOGUEIRA, 2012, p. 242).

Para Skliar (2015, p. 8), entretanto, embora sejam legítimas as contribuições que geraram mudanças, elas não podem ser lidas como suficientes, já que limitações de projetos políticos, de direitos linguísticos e dificuldades na reorganização/reconstrução pedagógicas “ainda sugerem a existência de uma problemática educacional não revelada totalmente”.

Mesmo relevantes, tais conquistas não minimizaram o conflito existente entre dois discursos antagônicos, oriundos da irrupção histórica de FDs distintas no que tange ao ensino e à aprendizagem de crianças surdas. Para Foucault (2010a), a noção de FD permite distinguir o que é um discurso, localizando os objetos do saber em seu acontecimento:

Uma formação discursiva não desempenha o papel de uma figura que pára o tempo e o enregela por décadas ou séculos; ela determina uma regularidade própria a processos temporais; coloca princípios de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outra série de acontecimentos, de transformações, de mutações e de processos. Não há uma forma temporal, mas um esquema de correspondência entre diversas séries temporais (FOUCAULT, 2010a, p. 83).

No contexto de nossa pesquisa, como primeira FD, defendida por autores como Lopes (2015), Skliar (2015) e Slomski (2012), advoga-se em favor de que o surdo tenha direito à formação em escolas específicas bilíngues. Nessa proposta, para que o aluno tenha a aquisição efetiva de sua língua materna em condições de desenvolver a L2, ele deve ter contato com adultos surdos e usar a língua de sinais em todas as interações realizadas nos espaços escolares. No interior dessa visão, a escola regular é denunciada como um ambiente calcado em uma ideologia monolíngue que compara o desempenho da escrita de surdos com a escrita de ouvintes, de forma a estigmatizar a primeira.

A segunda FD, por sua vez, como perspectiva da Educação Inclusiva adotada pela PNEE – Política Nacional de Educação Especial – defende a presença/a inclusão dos surdos na escola regular. Entre as críticas inerentes aos pressupostos de autores que se inserem nessa FD, podemos destacar Bueno (2012). Para ele, a defesa de escolas específicas configura uma prática separatista que contribui para o aumento das diferenças e impede as trocas culturais entre surdos e ouvintes.

Embora o conflito entre as duas visões seja latente e movimente a produção de calorosos debates no cenário científico ou pedagógico nacional, o que as práticas discursivas de ambas as FDs coadunam é adoção de metodologias de ensino que permitam aos aprendizes da L2 a escrita e a reescrita de textos variados em propostas reflexivas que primem pela interação em situações reais de comunicação. A nosso ver, então, independentemente do local adotado para formação da criança surda, está a necessidade de que as situações de ensino e aprendizagem das duas línguas representem, de fato, experiências de aproveitamento pleno do potencial discursivo desse alunado, sobretudo no que diz respeito à aquisição da escrita do português.

2 Surdez e a aquisição da escrita do português

Ao esboçar os aspectos que dizem respeito ao processo de leitura na L2 por sujeitos surdos, Silva (2015) destaca o papel da compreensão textual que surge na articulação entre os conhecimentos prévios do aluno e seus recursos de ordem cognitiva. De acordo com a autora, “o processo de leitura ocorre quando o surdo é capaz de lançar hipóteses e processar

os elementos que compõem o texto. E, para tanto, é imprescindível uma base consistente de L1” (p. 62).

Nessa direção, a pesquisadora ressalta a emergência de mais estudos que focalizem as dificuldades no desenvolvimento da compreensão leitora do surdo em L2 quando há atrasos na aquisição da primeira língua pela criança. A percepção dessa relação e tais consequências podem, então, “contribuir na construção de políticas linguísticas e educacionais significativas para o desenvolvimento humano e social das pessoas surdas e também nas discussões acerca da existência de um período mais sensível ao aprendizado de línguas” (SILVA, 2015, p. 62).

Esse alerta emitido por Silva (2015) é extremamente pertinente porque considera a existência de diferentes necessidades entre estudantes que têm sido incorporados como pertencentes ao grupo dos surdos, já que, por motivações distintas, que vão desde privações históricas até as decisões que são tomadas no âmbito das famílias, a criança pode chegar à escola com um *déficit* linguístico que é comum nas situações em que há a ausência de um contexto apropriado à aquisição de sua língua materna.

karnopp (2015) também ratifica a importância do processo de compreensão da temática ou dos recursos discursivos que constituem cada gênero textual em estudo como condição essencial ao desenvolvimento da leitura por alunos surdos e, conseqüentemente, ao aprimoramento de suas práticas de produção textual. Para a autora, quando o trabalho com a escrita ocorre de forma desvinculada à leitura e em atividades descontextualizadas de redação, o produto gerado pelos alunos apresenta rendimento insatisfatório, e isso contribui para sua estigmatização, ou seja, sem que se considere o contexto que atua como fator preponderante na obtenção desse resultado.

Na esteira desse pensamento, vários pesquisadores têm destacado a relevância da Libras como uma questão de aquisição de linguagem, e não apenas de aprendizagem de uma língua. Isso significa que o domínio de um sistema linguístico natural é a base necessária para que o surdo interaja com textos diversos, construindo sentidos aos conteúdos lidos tanto quanto aprendendo sobre como são direcionadas as intenções comunicativas de um produtor de textos, levando-se em conta às exigências e possibilidades que são fruto de cada gênero discursivo. Conforme Nogueira (2012, p. 253),

para o surdo dotado de competência comunicativa em Libras, “o processo de construção de sentido de mundo será realizado pela natureza linguística em práticas sociais, tal qual ocorre com um ouvinte e a sua língua oral”.

Na outra ponta das consequências de uma metodologia equivocada de trabalho com o texto, encontramos, com Botelho (2012), a forma como os alunos começam a se sentir inaptos à aprendizagem da língua portuguesa, alimentando uma visão errônea de que suas dificuldades são frutos apenas da falta de vocabulário na L2. A fim de evitar a perpetuação dessa imagem, a autora destaca o quanto o processo avaliativo precisa centrar-se em uma prática que condiga com a forma como o estudante surdo teve acesso e fez uso da leitura e da escrita durante as aulas de português.

Nogueira (2012) também enfatiza a corrente ideia desses aprendizes de que haja um sentido mais lexicalizado, no qual a leitura é vista pelo surdo enquanto a soma dos significados de um conjunto de palavras isoladas. Para ela, as abordagens pedagógicas que insistem na decodificação de palavra por palavra configuram um dos fatores que determinam a elaboração de uma escrita em que não se identificam a coerência das ideias e/ou a progressão das informações. Dessa maneira, a pesquisadora ressalta que cabe ao professor observar como o aluno surdo concebe o texto, como ele mobiliza seu sistema linguístico e como produz significados em suas experiências visuais.

A contribuição de Honora (2014), ao percurso que desenvolvemos neste texto, igualmente se faz oportuna, uma vez que sua discussão pensa a relação entre a aquisição da escrita e a interpretação pela língua de sinais como etapa de grande impacto no processo de produção de sentidos pelo sujeito surdo. Para ela, a relação entre palavras da língua portuguesa e sinais da libras deve ser constante, passando da leitura da escrita para a narração em Libras como etapas preliminares à produção da versão final de um texto em português.

O que a nossa revisão teórica tem favorecido entendermos até aqui é que a leitura e a produção de textos pelo aluno surdo, em L2, devem ocorrer de forma concomitante e devem criar um ambiente propício à sua inserção enquanto usuário de recursos diversos para produzir e compreender práticas comunicativas escritas. Nesse processo, ainda, Gesueli (2015) e Nogueira (2012) destacam o papel que é desenvolvido pelos gêneros

discursivos que se organizam estritamente pela linguagem não verbal ou que a tem como parte constitutiva. Com o caráter imagético de tais textos, de acordo com as autoras, é possível a preparação do aluno para o entendimento e a habilidade de construir a tessitura textual:

Como a proposta de ensino do português escrito se volta para a prática discursiva, o texto precisa ser explorado como um todo [...] a partir da mesma imagem, podem ser abordados o tema, o título e, então, iniciar a produção escrita do aluno com um pequeno resumo, utilizando as pistas visuais e os seus significados para o significado do discurso. O texto imagístico também pode contribuir para a construção de conceitos sobre as funções e disposições dos elementos que compõem o sistema da língua portuguesa (NOGUEIRA, 2012, p. 255).

De posse dessas concepções em torno do processo de aquisição da escrita pelo surdo, podemos observar como se faz fundamental a adoção de novas formas de tratar o texto no trabalho com L2, bem como a seleção de novos modos de avaliar o processo de aprendizagem dos indivíduos que possuem uma diferença linguístico-discursiva. A mudança no paradigma ainda recorrente no país é, portanto, a matéria-prima para o extermínio do mito de que o português é difícil e é um instrumento poderoso para a substituição do caráter estigmatizante de seu uso por surdos brasileiros.

3 A aquisição da escrita por surdos de Campo Grande

De posse das concepções teóricas que norteiam as reflexões exploradas até aqui, a presente seção se destina a focalizar os discursos empreendidos por sujeitos surdos que foram entrevistados sobre os impactos da aquisição da escrita no português em sua formação escolar. As entrevistas semiestruturadas foram filmadas na língua de sinais e tiveram as respostas traduzidas e transcritas para a língua portuguesa por uma das autoras, que atua como tradutora/intérprete.

Para recortar o resultado obtido no questionário composto por 10 perguntas, compreendemos o *corpus* coletado como um “arquivo” discursivo, o qual é concebido por Foucault (2010, p. 147-148), enquanto um “sistema que rege o acontecimento dos

enunciados como acontecimentos regulares [...] é o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria”. Como modo de entrada no arquivo constituído, delineamos regularidades inerentes aos acontecimentos discursivizados nas respostas dos professores surdos que contribuíram com nosso estudo. Nessa direção, tomamos como regular a especificidade que é constitutiva de todo e qualquer enunciado, isto é, “[...] o conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência” (FOUCAULT, 2010, p. 163).

Assim, em conformidade à nossa filiação teórico-metodológica, adotamos para a análise a sigla SE, seguida de uma sequência numérica, em referência às Sequências Enunciativas que remontam às proposições foucaultianas acerca das noções de enunciado e de função enunciativa. Para a primeira pergunta que selecionamos “A que fatores você atribui essa facilidade ou dificuldade com a língua portuguesa?”, apresentamos duas respostas, SE1 e SE2, indicando os sujeitos entrevistados por meio das iniciais⁴⁵:

SE1: [...] *Eu sinto que a escola não me influenciou positivamente, eles me deixavam de lado, só ensinavam as palavras básicas, não tinha uma preocupação com o texto. A escola é responsável por não me influenciar nesse sentido. Minha família também não me ajudou, não havia uma preocupação. Agora eu sinto que é diferente a aquisição da língua portuguesa e como faz falta para entender um texto; por isso, por conta do que ocorreu no passado, por eu não ter sido influenciada pela escola e pela família, em nada! Quando eu quis aprender melhor o português, já tinha passado o tempo para aquisição* (G. P. R., grifos nossos).

SE2: Tudo começou no passado quando sofri influência dos métodos usados na época. Usavam fones de ouvido, mas como eu sou surdo eu não entendia nada. [...] Eu pedia desculpas para o professor porque eu lia os textos enormes dos livros de língua portuguesa e não entendia, eu passava sufoco. Eu não entendia as palavras, eu só conhecia algumas palavras como CASA, FAMÍLIA, AMIGO, FAZENDA, etc., no entanto nada tão profundo. *Na realidade, minha história no passado me causou traumas, eu não entendia nada de português* (E. M., grifos nossos).

⁴ O *corpus* utilizado para análise neste texto é um recorte da pesquisa de dissertação de Mestrado de VASCONCELLOS, Ayla Lizandra Campos (2016), a qual foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (UFMS), sob orientação da prof^a. Dra. Vânia Maria Lescano Guerra.

⁵ As entrevistas foram realizadas em Libras e traduzidas pela própria pesquisadora Ayla Lizandra Campos de Vasconcellos, que atua como Tradutora/Intérprete de Libras em Campo Grande-MS.

Em SE1, a questão apontada pelo sujeito que aqui enuncia consiste na ordem da culpa. Segundo ele, os culpados por sua dificuldade na aquisição da língua portuguesa foram, em primeiro lugar, a escola e, em segundo, a própria família. Como se vê, seu discurso-resposta o isenta de qualquer culpabilidade em sua aquisição da escrita e estabelece uma nova representação de si, colocando-se como não responsável por qualquer fracasso nesse processo.

Adotando, além disso, expressões temporais que relacionam os acontecimentos no passado com as consequências no presente, esse sujeito enunciador situa que o fato ocorrido no passado acarretou em uma aquisição linguística prejudicada, pois, de acordo com ele, quando buscou aprender o português como L2, já não se encontrava no tempo ideal para esse processo. Essa “influência” à qual o surdo se refere seria o uso de uma metodologia adequada às necessidades dele e que proporcionaria uma aquisição mais eficaz.

A abordagem pedagógica mais adequada, segundo pesquisas da área que são defendidas pela comunidade surda, como já ressaltamos neste texto, é a que se baseia no ensino da língua materna, a Libras, em primeiro lugar, para então ensinar o português, esta última com uma metodologia de ensino de segunda língua (QUADROS, 2011). No entanto, o que ocorre ainda hoje, inclusive com a surda que proferiu esse discurso, é que várias crianças têm acesso tardio à língua de sinais, ou seja, após o estágio de múltiplas combinações, onde elas já estariam produzindo sentenças. Essa fase ocorre entre 3 e 4 anos, especificamente em idade escolar. Iniciando a aquisição da linguagem de forma tardia e após o período crítico de aquisição, o surdo apresenta, conseqüentemente, um atraso significativo no seu desenvolvimento linguístico – o que leva a possíveis dificuldades emocionais e na aprendizagem, como pudemos constatar na SE1.

Antes de prosseguir com a análise do nosso arquivo de pesquisa, enfatizamos, primeiramente, que a experiência educacional vivenciada pelos surdos durante toda a sua história gerou neles um sentimento negativo e, na maioria dos casos, dificuldade e/ou trauma com relação ao aprendizado da língua portuguesa. Por este motivo, ressaltamos a relevância da SE2, que focaliza como o sistema educacional exerce um papel fundamental na aceitação e aprendizagem da língua portuguesa como L2.

Assim como na sequência apresentada na epígrafe deste texto, em SE2, verificamos o mesmo sentimento de incapacidade e negação com relação à aquisição da língua portuguesa, o qual desponta como uma regularidade na concepção dos sujeitos surdos entrevistados, como podemos ver, sobretudo quando isso é intensificado na explicitação de representações que os surdos fazem do português e na adesão às formações discursivas que remetem à dificuldade e à impotência deles quando deparados com essa língua.

No bojo dessa história a que o sujeito entrevistado se refere, encontramos, pois, a referência a um tipo de metodologia que foi aplicado durante muitos anos na educação de surdos - o movimento educacional conhecido como Comunicação Total. Também se fazem presentes as memórias discursivas construídas pelo surdo durante seu trajeto educacional, a partir de experiências positivas ou negativas com a língua. Observe-se, na segunda sequência, em especial, o relato do surdo a respeito da experiência com a prática da oralização no convívio familiar e com métodos de ensino tradicionais, bem como a relação estabelecida por ele com a aprendizagem da língua portuguesa.

Para a segunda questão - “Como você se sente (ou qual o seu sentimento) em relação à língua portuguesa?” – apresentamos duas respostas, as SE3 e SE4:

SE3: [...] *Eu sentia* que perdia tempo, tinha muitas *barreiras*... De verdade *eu sentia muito estresse e nervoso com relação à língua portuguesa*. Eu pensava que, se não tivesse ninguém pra me ajudar e eu fosse o único surdo e não entendesse a língua portuguesa, não conseguiria me comunicar, seria muito sofrimento pra mim. *Um sentimento muito ruim*; eu tenho *muitos problemas com relação à língua portuguesa*, pois *o domínio* dessa língua não é *PERFEITO* pra mim. O ouvinte não entendia o que eu falava, *não conseguia se comunicar comigo*, entender a minha escrita. Eles falavam que era muito ruim e perguntavam: *Por que o surdo escreve desse jeito? Está errado! Eu sofri muito com relação à língua portuguesa no passado. Tive muita dificuldade*, de verdade. [...] (R.P.M., grifos nossos).

SE4: Sim, *eu tenho trauma com relação à língua portuguesa*, porque no passado, quando eu era criança, parecia que existia dentro de mim *um sentimento muito ruim com relação a essa língua* porque ela era *muito pesada, muito difícil e eu não entendia nada*. Muito *complexo*, pois a língua portuguesa tem vários significados. *Não entendia nada, por isso, porque eu sou surdo. O intérprete não me auxiliava em nada, a família também, muito menos, nenhuma ajuda* [...].(J. R.P.M., grifos nossos).

Assim como na sequência 1, em SE3 e SE4, percebemos o mesmo sentimento de incapacidade e negação com relação à aquisição da língua portuguesa, o qual desponta como uma regularidade na concepção dos sujeitos surdos entrevistados. No bojo dessa “história” a que o sujeito se refere, encontramos, pois, a referência ao uso de metodologias incompatíveis com a necessidade educacional dos surdos e que contribuíram para que eles criassem esses sentimentos e traumas com relação ao seu processo de aquisição da L2.

Na quarta sequência, ressurge a imagem do surdo que se autodenomina incapaz de aprender a língua portuguesa pelo fato de ele ser surdo, como já vimos na SE1; aqui, porém, o sujeito toma outro caminho, enfatizando que ele *não entendia nada* justamente por ser surdo. Esse discurso é recorrente entre esses indivíduos e já consiste em uma marca discursiva de tais sujeitos que, quase sempre, alegam não entender nada ou não conseguirem aprender o português dada a sua diferença linguística.

Na SE3, percebemos, ainda, que, por conta de possuir uma estrutura sintática diferente em suas produções, o surdo sofre discriminação de sua escrita pelo ouvinte: “Eles falavam que era muito ruim e perguntavam: *‘Por que o surdo escreve desse jeito? Está errado!’*”. A experiência vivenciada por esse sujeito, como se nota, reforçou o sentimento de inferioridade e impotência que ele já alimentava, e isso decorre principalmente da estigmatização de sua escrita.

Ainda com relação ao domínio da língua portuguesa pelo surdo, a SE3 apresenta as aflições do enunciador ao falar sobre as experiências e sentimentos que ele nutre com relação à escrita do português. Nesse caminho, o sujeito que construiu esse enunciado apresenta sua experiência com o ouvinte quando este não consegue entender a sua escrita e o discrimina por isso.

Como terceira e última questão que focalizamos nesta análise, está o enunciado “Quando você teve o primeiro contato com a língua portuguesa e como se deu o processo de ensino aprendizagem dessa língua na sua vida escolar?”. Para esta pergunta, selecionamos apenas a resposta que transcrevemos a seguir como SE5:

SE5: Eu aprendi pela primeira vez a língua portuguesa na escola, a minha família não me auxiliou em nada e nem me ensinou. Dentro do convívio familiar eu utilizava apenas a oralização. Já na escola eu usava a língua

portuguesa escrita. Eu comecei aprendendo o básico até chegar num nível avançado. Iniciei na pré-escola onde havia só um “treino” e depois começaram de verdade na 1ª série, continuando nas outras séries do Ensino Fundamental. (W.A.S., grifos nossos).

Na SE5 e nos casos anteriores, notamos um consenso sobre a diferença do surdo, tanto linguística quanto cultural, visto que ele possui e se designa como um indivíduo que faz uso de uma língua visual-espacial, diferente da língua que precisa adquirir, que é, em contrapartida, oral-auditiva. Também entendemos, pelas experiências educacionais descritas nas sequências, que o bilinguismo, mesmo sendo uma proposta recente que exige cuidados, tais como a existência de profissionais qualificados, o envolvimento de outras instituições, a participação ativa do surdo, entre outras questões, é uma metodologia viável para ensinar a língua portuguesa como L2 para o surdo.

A fim de concluir nossa reflexão, chamamos atenção para um fato ainda preocupante no contexto brasileiro: a falta de preparo de muitos docentes que atuam com esse alunado, tanto no mapeamento das diferenças e dificuldades na aquisição dessa língua pelos surdos quanto na aplicação de estratégias que amenizem essa ocorrência constante em sala de aula. É fundamental percebermos, então, que essas ocorrências causam uma defasagem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, especialmente daqueles incluídos em uma sala de aula regular. Em todas essas sequências, portanto, vemos que o professor de língua portuguesa se apropria de uma metodologia que atende às necessidades exclusivas dos ouvintes, e não dos surdos.

Essa realidade marca uma atitude apenas aparente de inclusão do surdo nos sistemas de ensino, já que, na prática, isso pode representar sua exclusão não só no processo educativo, como nas esferas social, política e econômica. Os discursos apresentados também fazem transparecer a representação da língua portuguesa como mecanismo de controle da sociedade majoritária ouvinte, sobre a minoria surda, que é cobrada a aprender o português para ser concebido como um verdadeiro cidadão em sociedade.

Como visto, apesar de tratarmos de sujeitos distintos, com históricos educacionais e experiências diferentes, há regularidades em seus ditos no que se referem à ideia de que a escola não influenciou positivamente na aquisição da escrita da língua portuguesa. É

preciso ter claro, por fim, que os contextos de aprendizado do português se dão de formas diferentes para alunos surdos e ouvintes. Apesar de “decodificarem” a língua portuguesa, os surdos apresentam muita dificuldade na leitura e na compreensão dos textos. Isso ocorre por conta de práticas escolares a que foram submetidos, como as que foram enunciadas pelos surdos na regularidade das sequências explicitadas, as quais não davam valor à leitura, mas sim à prática da fala.

Considerações finais

Na ordem discursiva da resignificação da surdez no Brasil e no mundo, ainda residem mitos e estigmas acerca do potencial linguístico dos sujeitos surdos e da forma como se relacionam com a linguagem.

Pensar a manutenção desse panorama e articulá-lo às políticas linguísticas contemporâneas nos permitem observar o conflito de dois discursos, ancorados em FDs distintas, que se posicionam sobre educação de surdos: uma em prol da escolarização em instituições específicas bilíngues, e outra que orienta a inclusão do surdo em salas regulares.

No ponto de convergência de tais concepções, está a forma como a aquisição do português como L2 é situada enquanto um terreno fecundo para adoção de estratégias pedagógicas voltadas à abordagem da leitura e da escrita em produções contextualizadas e pautadas no processo comunicativo real do surdo com o texto e com outros interlocutores.

Ao dar voz aos professores surdos que ensinam Libras a alunos ouvintes de Campo Grande, tivemos acesso às consequências de uma formação em que os indivíduos dotados de uma diferença linguístico-discursiva são submetidos a metodologias não apropriadas às suas necessidades. O que o nosso exercício analítico permitiu observar, no cruzamento de formações identitárias e ideológicas da experiência educacional vivenciada pelos surdos entrevistados, é criação de um efeito de rejeição à língua portuguesa que, conseqüentemente, é responsável pelas dificuldades que tais brasileiros apresentam no aprendizado e no uso da L2.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. O que é, como se faz. – 56 ed. revista e ampliada - São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. – 4 ed. – 1ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: março/2016.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: mar. 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez e multiculturalismo: considerações críticas. In: **Inclusão escolar e social**: novos contextos novos aportes / organizadores Lúcia de Araújo Ramos Martins, Glaucia Nascimento da Luz Pires, José Pires. – Natal, RN: EDUFRN, 2012, p. 99-112.

DALLAN, Maria Salomé Soares. **Análise discursiva dos estudos surdos em educação**: a questão da escrita de sinais. –Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe esta questão? **Calidoscópico** (UNISINOS), São Leopoldo (RS), v. 04, n.01, 2006, p. 15-26.

FOUCAULT, Michel **A arqueologia do saber**. / Michel Foucault; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010b.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Nietzsche, a Genealogia, a História. In: **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento** / Michel Foucault; organização e seleção de textos, Manoel Barros de Motta; tradução, Elisa Monteiro. – 2 ed. -. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 260-281. (Ditos e Escritos; II).

GESSER, Audrei. **O ouvinte a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.); MELO, Ana Dorziat B. (Org.); FERNANDES, Eulália (Org.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 173-186.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo**. – São Paulo: Cortez, 2014.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.); MELO, Ana Dorziat B. (Org.); FERNANDES, Eulália (Org.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 153-171.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. – 7 ed. - Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 103-119.

NOGUEIRA, Ana Ziner. O ensino de Língua Portuguesa para surdos. In: **Práticas de ensino de português / organizadoras Roza Palomanes e Angela Marina Bravin**. – São Paulo: Contexto, 2012, p. 241-262.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola** / Sírio Possenti - Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice M. de. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem - Aspectos e Implicações Neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

SILVA, Simone Gonçalves Lima da. Consequências da aquisição tardia da língua brasileira de sinais na compreensão leitora da língua português como segunda língua, em sujeitos surdos. In: RIBEIRO, Tiago. **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. /Tiago Ribeiro, Aline Gomes da Silva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 57-81.

SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. – 7 ed. - Porto Alegre: Mediação, 1998.

STOKOE, W. C. **Sign language structure**. Silver Spring: Lintok Press, [1960]1978.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: ensino plural. 5^{aa} ed. - São Paulo: Cortez, 2011. v. 1.