

Cortesia Verbal · v.13 n.20 (2017)



## Cortesia Verbal v.13 n.20 (2017)

### SUMÁRIO

**A cortesia linguística no contexto de ensino de Português brasileiro como língua adicional**  
Rodrigo Albuquerque

**As possibilidades do ensino híbrido na construção de interações mais democráticas**  
Giovanna Wrubel • Juliana Leonardi • Karina Nonato Fernandes • Luciana Lote Caiche

**Gestos de resistência e sistemas de gerenciamento de aprendizagem: Uma análise discursiva**  
Ana Elisa Sobral Caetano da Silva Ferreira

**As escolhas verbais e o ensino de verbos nas aulas de ELE: Uma breve reflexão filosófica**  
Caroline Alves Soler • Egisvanda Isys de Almeida Sandes

**Gramaticalização: Um estudo diacrônico ou sincrônico?**  
Raissa Gonçalves de Andrade Moreira

**Havia uma leitura no meio do caminho da pessoa surda: Considerações acerca da aquisição L2**  
Izabelly Correia dos Santos Brayner • Wanilda Maria Alves Cavalcanti • Matheus Lucas de Almeida

**Revisitando velhos percalços: A abordagem da variação linguística nos livros didáticos**  
Marcus Garcia de Sene • Manoel Crispiniano Alves da Silva • Silvana Silva de Farias Araújo

**"Ceto dia dois colegas saíro para pasta...": Análise de marcas da oralidade no processo escrita**  
Fernanda Viana Castro • Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

**A presença feminina na obra *Rios e Barrancos do Acre*, Mário Maia**  
Ruth Negreiros da Silva

**Dialogismo, polifonia e prática discursiva: Possibilidades de análise**  
Dione Márcia Alves de Moraes

**A aula de língua materna como macro gênero do discurso: A produção de micro gêneros orais**  
Silvio Nunes da Silva Júnior

**A representação histórica de *O Cortiço*: Um retrato do Brasil do fim do segundo império**  
Camila Elis Fritsch

**A variação linguística entre gênero e sexo nas redes sociais: Uma breve análise do Facebook**  
Érika Ramos de Lima Aureliano • Josane Moreira de Oliveira

**Representações e práticas discursivas na publicidade**  
Maria Alzira Leite

**A formação do sujeito cognocente e sua subjetividade a partir da aquisição da linguagem**  
Vanessa Cavadas Maciel da Silva

**Resenha de *Chico Buarque: O tempo, os temas e as figuras*, Camila Oliver (2013)**  
Raíne Simões Macedo

# A CORTESIA LINGUÍSTICA NO CONTEXTO DE ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL: A MODALIZAÇÃO DE PEDIDOS POR UM ESTUDANTE DOMINICANO

Rodrigo Albuquerque (UnB – LIP)

**RESUMO:** No ensino de português brasileiro como língua adicional, os estudantes almejam, no geral, ter acesso não apenas à estrutura linguística, mas também estabelecer contato com discussões que permeiam as contingências intersubjetivas e sociais inerentes à linguagem. Diante dessa demanda, consideramos salutar o exame das estratégias de cortesia envolvidas na formulação de enunciações pragmaticamente coerentes com a experiência intercultural. Por essa razão, propomos, neste estudo, avaliar que recursos linguísticos Filemón, um estudante dominicano, utiliza no contato intercultural com a professora brasileira e com os demais colegas de classe, frente à sua necessidade de realizar algum pedido. Para tanto, este trabalho, fundamentado na sociolinguística interacional e na pragmática, ancora-se, sobretudo, nas contribuições de Goffman (1967), Lakoff (1973), Leech (1983), Brown & Levinson (1987), Bravo (2004a, 2004b), Briz (2008), Kerbrat-Orecchioni (2004, 2006 [1943]), Villaça e Bentes (2008), Dias (2010), Marco y Briz (2010) e Albuquerque (2015). Para a geração de dados, foi selecionado um excerto interacional, a partir da gravação em vídeo de uma aula de português brasileiro voltada para aprendizes do nível intermediário cuja primeira língua fosse o espanhol. Constatamos, nos dados sob análise, que o estudante dominicano lançou mão de modalizadores linguísticos (*é possível, por favor*) e de modalizadores não linguísticos (prolongamento de vogais, desvio de olhar e movimentos das mãos). Por fim, destacamos ser fundamental o debate acerca do uso de modalizadores no ato de pedir, com vistas a favorecer a construção de estratégias de cortesia mais eficazes e, por conseguinte, a busca por interações mais harmônicas de brasileiros e nativos de espanhol em contextos diversos.

**PALAVRAS-CHAVE:** cortesia linguística, modalização de pedidos, ensino de português brasileiro como língua adicional.

**ABSTRACT:** In the teaching of Brazilian Portuguese as additional language, the student generally aspires to have access not only to the linguistic structure, but also to establish contact with discussions that permeate intersubjective and social contingencies inherent in the language. Faced with this demand, we consider salutary the examination of courtesy strategies involved in the formulation of statements pragmatically coherent with the intercultural experience. For this reason, we propose, in this study, to evaluate what linguistic resources Filemón, a Dominican student, uses in the intercultural contact with the Brazilian teacher and with the other classmates, compared to their need to make a request. Therefore, this work, grounded in

interactional sociolinguistics and pragmatics, is anchored, above all, in the contributions of Goffman (1967), Lakoff (1973), Leech (1983), Brown & Levinson (1987), Bravo (2004a, 2004b), Briz (2008), Kerbrat-Orecchioni (2004, 2006 [1943]), Villaça and Bentes (2008), Dias (2010), Marco y Briz (2010) and Albuquerque (2015). For the data generation, an interactive excerpt was selected, based on the videotape of a Brazilian Portuguese class aimed at students at the intermediate level whose first language was Spanish. We find, in the data under analysis, that the Dominican student used linguistic modalizers (*é possível, por favor*) and non-linguistic modalizers (extension of vowels, deviation of look and hands movements). Finally, we emphasize that the debate about the use of modalizers in the request act is fundamental, in order to favor the construction of more effective courtesy strategies and, consequently, the search for more harmonic interactions of Brazilians and natives of Spanish in diverse contexts.

**KEYWORDS:** linguistic courtesy, requests modalization, teaching of Brazilian Portuguese as additional language

## 1. Considerações iniciais

A gênese da expressão *cortesia linguística* é, em certa medida, influenciada pelos tradicionais estudos de polidez linguística. É comum que diversos autores brasileiros confirmem aos termos *cortesia* e *polidez* um caráter isonômico. Contudo, proporei, em alinhamento com a minha tese (ALBUQUERQUE, 2015) e com as reflexões de Villaça e Bentes (2008), uma sutil distinção terminológica ainda nesta seção.

Antes de tudo, julgo ser relevante construir uma breve linha histórica dos estudos da polidez, ao apresentar, de modo sintético, as considerações de Goffman (1967), Lakoff (1973), Leech (1983) e Brown & Levinson (1987) e associá-las ao estudo em questão (o ato de pedir). Na esteira dos trabalhos em polidez linguística, a discussão acerca do tema é oriunda da teoria de *faces*, proposta por Goffman (1967). Segundo o autor (*ibid*), locutor e interlocutor desejam, ao mesmo tempo, ser mutuamente valorizados e ter suas *faces* preservadas. Tais necessidades, especifica o autor (*ibid*), se voltam, respectivamente, para as *faces* positiva e negativa.

Pioneiro nos estudos de polidez, Lakoff (1973) postula três estratégias: não seja impositivo, ofereça opções e faça o interlocutor se sentir bem. As duas primeiras têm caráter evitativo (atendem à *face* negativa) e a última, caráter valorizador (atende à *face* positiva). Leech (1983), por sua vez, recomenda que busquemos, nas relações interpessoais, minimizar todos os custos interacionais gerados ao outro e maximizarmos a este todos os benefícios provenientes da

conversa. Por fim, Brown & Levinson (1987) endossam que os interagentes guiam suas decisões linguísticas com base na distância social, nas relações de poder e no grau de imposição de seus atos, buscando, em geral, o respeito à territorialidade do outro.

Sobre a distinção entre cortesia e polidez, encontrei nos dicionários gerais pouco esclarecimento terminológico, porém constatei nessas obras que, de modo geral, a polidez estaria mais ligada à encenação, e a cortesia, ao altruísmo (ALBUQUERQUE, 2015, p. 36). Para Villaça e Bentes (2008), a polidez é regida por normas/convenções sociais, ao passo que a cortesia relaciona-se com as decisões do próprio sujeito, isto é, com as instâncias subjetivas da interação. Em Albuquerque (2015), constatei que grande parte de meus dados se alinhava mais ao conceito de polidez (normativo/convencional), porém o excerto interacional a ser reanalisado neste artigo se afilia à noção de cortesia (escolhas subjetivas) (vide seção analítica).

Potencialmente, o pedido possui *status* ameaçador<sup>1</sup>, por violar a territorialidade inerente à *face* negativa (cf. Goffman, 1967; Brown & Levinson, 1987), por promover caráter impositivo e por deixar de oferecer opções ao interagente (cf. Lakoff, 1973; Brown & Levinson, 1987), e por maximizar os custos interacionais ao outro (cf. Leech, 1983). O pedido, em decorrência dessa provável avaliação, pode demandar, com frequência, a necessidade de ajustes linguísticos e não linguísticos, com vistas a atenuar os efeitos impositivos da enunciação, bem como zelar pela harmonia conversacional.

A interação *face a face*, conforme destaca Kerbrat-Orecchioni (2006 [1943]), demanda decidir sobre os ajustes linguístico-discursivos que desejamos fazer uso em dado contexto. A modalização estaria plenamente relacionada a tais ajustes, uma vez que, diferentemente do que o senso comum apregoa, o termo não mantém relação de sinonímia com as ações de mitigar/atenuar, mas sim de hiperonímia. Em outras palavras, modalizar (termo mais genérico) pressupõe escolher entre ser direto ou indireto, entre suavizar ou intensificar dada enunciação.

Na composição do quadro teórico desta pesquisa, cuja base é sociointeracional e pragmática, situo os trabalhos de Goffman (1967), Lakoff (1973), Leech (1983) e Brown & Levinson (1987), por serem os pioneiros na discussão de polidez linguística (e, por conseguinte,

---

<sup>1</sup> Destaco, todavia, que a avaliação do ato de pedir necessita considerar os contextos nos quais os interagentes estão inscritos, posto que a imprevisibilidade da interação *face a face* implica negociação entre os sujeitos e co-construção de sentidos entre estes. Desse modo, avaliações instanciadas na perspectiva frástica não serão realizadas neste trabalho, embora possamos citar, a título de breve exemplificação, algumas sentenças.

de cortesia linguística); e de Bravo (2004a, 2004b), Briz (2008), Kerbrat-Orecchioni (2004, 2006 [1943]), Villaça e Bentes (2008), Dias (2010), Marco y Briz (2010) e Albuquerque (2015), por se dedicarem às investigações sócio/interculturais.

Estudos, como o nosso, que colocam em cena a cortesia em perspectiva sócio/intercultural são fulcrais para o mútuo entendimento e respeito no que tange às distintas práticas sócio/interculturais. Mesmo que a cortesia, como fenômeno, apresente princípios universais (cf. Brown & Levinson, 1987), adverte Kerbrat-Orecchioni (2004) que a concepção de um sujeito cortês pode ser distinto entre as culturas. O forte etnocentrismo, proveniente das investigações de Brown & Levinson (1987), elidiu a imagem social dos interlocutores, as idiossincrasias dos grupos e a dimensão individual dos sujeitos (BRAVO, 2004a, 2004b).

Nosso estudo objetiva, a partir dos construtos teóricos expostos nesta seção, avaliar que recursos linguísticos Filemón, um estudante dominicano, utiliza, em contato intercultural com a professora brasileira e com os demais colegas de classe, frente à sua necessidade de realizar algum pedido. Em sintonia com nosso objetivo, apresento a seguinte questão de pesquisa: “Que ajustes linguístico-discursivos o estudante dominicano lança no momento em que decide solicitar algo?”.

Além desta seção, contemplarei, na sequência, (1) *ações e reflexões metodológicas*, na apresentação do cenário de pesquisa, bem como das influências epistemológicas que sustentam esta investigação; (2) *é possível que você por favor escreva seu e-mail*, na análise do ato de pedir, com base nos resultados do estudo e nas contribuições teórico-metodológicas; e (3) *considerações finais*, na síntese das principais contribuições deste estudo para o ensino de português brasileiro como língua adicional.

## **2. Ações e reflexões metodológicas**

Em nossa concepção, a agenda dos estudos de português brasileiro como língua adicional reúne interesses que transcendem práticas pedagógicas centradas exclusivamente na estrutura linguística, buscando, para tanto, considerar os múltiplos contextos socioculturais nos quais os usuários da língua se inscrevem, em decorrência da própria natureza das trocas conversacionais cotidianas. As salas de aula constituem “espaços privilegiados para a condução de pesquisas

qualitativas”, por propiciar ao estudante o exercício de reflexividade em relação às suas práticas sociais e aos significados advindos destas (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Optamos, assim, pela pesquisa etnográfica, de natureza qualitativa e sociointeracionista, por privilegiar o desvelamento de “significados que os atores sociais atribuem às suas funções” (ANGROSINO, 2009, p. 20) e por oferecer aos estudos de pragmática intercultural um olhar mais voltado para a interpretação dos sentidos culturais subjacentes às ações dos sujeitos (DAVIS & HENZE, 1998, p. 400). Nesse sentido, o etnógrafo deve estudar as ações cotidianas dos povos; reunir dados; desconstruir os dados (desmistificando categorias fixas e atribuindo importância à observação, e não ao dado bruto); concentrar-se em grupos restritos; e interpretar significados, funções e ações humanas (HAMMERSLEY & ATKINSON, 2007 [1983], p. 3).

Pressuponho que o ato de pedir requer tratamento cultural e discursivo, em consonância com nossos pressupostos teóricos (sociolinguística interacional e pragmática) e metodológicos (etnografia), de modo a transcender uma ótica pancultural e uma análise fundamentada em fórmulas frásticas descontextualizadas e reducionistas. Buscamos, para esse fim, analisar a interação de Filemón<sup>2</sup> (o estudante dominicano) e Estela (a professora brasileira), no que concerne aos recursos modalizadores, de ordem linguística e não linguística, lançados pelo discente na solicitação do e-mail da professora. Os dados foram gerados<sup>3</sup> na sala de aula do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE), vinculado à Universidade de Brasília (UnB).

Sobre os nossos colaboradores, informo que Filemón (32 anos) é dominicano e reside em Brasília desde agosto de 2013. Cursou, em seu país de origem, bacharelado em Arquitetura, atuando na área tanto na República Dominicana quanto no Brasil. Já Estela (27 anos) é natural de Brasília e residente na capital. É egressa do curso de Letras Português do Brasil como Segunda Língua, da Universidade de Brasília, e, à época da pesquisa, se dedicava ao ensino de português brasileiro para aprendizes falantes de espanhol.

---

<sup>2</sup> Os nomes utilizados na pesquisa são pseudônimos e visaram à preservação das identidades dos colaboradores. Ambos os nomes fictícios foram escolhidos por mim, a partir da avaliação que os próprios colegas de sala faziam em relação aos dois colaboradores deste estudo. Filemón, de origem espanhola, significa “amigo”, e Estela, “estrela, talento, inteligência, dedicação e versatilidade”.

<sup>3</sup> Johnstone (2000, p. 22-4) é quem justifica o emprego da expressão *geração de dados*, e não *coleta de dados*, pois, para a autora, os dados consistem em resultado da observação, da análise de dada interação. Assim, acreditamos que os dados, em pesquisa qualitativa, não estão prontos para uma coleta, mas eles se constroem (e se reconstroem) no decorrer do processo investigativo.

Após a gravação da aula e a transcrição do excerto interacional, agendei uma data propícia para os colaboradores de pesquisa, a fim de conversarmos sobre a interação, que seria analisada conjuntamente no encontro. Na ocasião da aula, a professora avisou, antes do intervalo, que enviaria aos discentes alguns vídeos por e-mail, para serem assistidos antes da aula subsequente. Após ter dado essas instruções, Filemón, no excerto interacional a seguir, sentiu a necessidade de solicitar o endereço eletrônico da professora.

/.../

1	<b>Filemón:</b>	((dedo discretamente levantado e olhar direcionado para a professora))
2	<b>Estela:</b>	[[((olhando para todos os estudantes))
3	<b>Filemón:</b>	eh:: eh:
4	<b>Estela:</b>	[[((olhar para Filemón))
5	<b>Filemón:</b>	é possível eh:: eh::: que você:: por favor escreva:: ((olhar direcionado para o chão))
6		seu email em caso ((balançando as mãos)) que a gente não consi/
7	<b>Estela:</b>	[[ah: sim (.) na
8		ementa ((mãos em paralelo simbolizando uma folha de papel))
9	<b>Filemón:</b>	[[sim
10	<b>Estela:</b>	na ementa tem (.) lá no programa do curso (.) mas eu posso escrever sim
11		((virando-se para o quadro e anotando o seu email)) esse daqui (.) meu email
12	<b>Todos:</b>	[[((exceto Dulcinea, anotam o email nos registros pessoais))
13	<b>Estela:</b>	arroba (.) gMAIL
14	<b>Makin:</b>	[[xxxx ((confirmando o login da professora))
15	<b>Estela:</b>	isso (.) ((olhando para a turma))
16	<b>Dulcinea:</b>	[[((manuseando o celular
17	<b>Estela:</b>	lá no programa do curso também tem se não quiserem anotar
18	<b>Dulcinea:</b>	[[((olhar para a professora)) ((+))

/.../

Em continuidade à discussão proposta na seção anterior, destaco que optei pelo termo *cortesia* na reanálise deste excerto interacional, devido às frequentes mitigações de Filemón em diversas situações (e não apenas na sala de aula). Ressalto que o estudante buscava mitigar suas enunciações, inclusive nas conversas informais com colegas antes do início da aula, no intervalo e após a aula.

Assim, assumo ser essa uma provável prática recorrente do aprendiz, visto que não estava restrita ao ambiente institucionalizado, pois consideramos que a sala de aula inspira os estudantes a utilizarem a polidez, com o propósito de serem avaliados por seus pares e, principalmente, pela professora e por mim (o pesquisador) como sujeitos educados. A polidez “tem mais a ver com educação, *savoir faire*, obediência às regras gerais da interação social” (VILLAÇA E BENTES,



2008, p. 29); a cortesia, porém, “teria a ver com uma “atitude cortês” (por exemplo, de cuidado, de generosidade, de afeto)”, o que parece ser o caso sob análise.

### 3. É possível que você por favor escreva seu e-mail

Analisaremos, aqui, o excerto interacional apresentado na seção anterior. Filemón (estudante dominicano), ao solicitar o e-mail de Estela (professora brasileira), articula semioses linguísticas e não linguísticas na mitigação do caráter impositivo do ato de pedir. Na linha 5, constatei, em conversa posterior com o colaborador, que ele manifestou dificuldade em formular o seu pedido, especialmente por se tratar da professora, com receio de ser deselegante com Estela. Ao perguntar para o estudante se essa dificuldade era comum nas conversas cotidianas, ele relatou que não costumava sentir esse desconforto com pessoas muito próximas, mas normalmente evitava fazer solicitações.

Embora o participante da pesquisa tenha utilizado mitigadores linguísticos (*é possível, por favor*) e não linguísticos (prolongamento de vogais, desvio de olhar e movimento de mãos), com a finalidade de preservar a *face* negativa de sua interlocutora (e poupar a sua própria *face*), sua ação era, no contexto em questão, potencialmente ameaçadora. Como Estela havia se comprometido a enviar os vídeos, não havia, em princípio, razão para que o estudante solicitasse o e-mail da professora. Tal conduta poderia denotar que Filemón estava receoso de que a docente pudesse se esquecer do compromisso firmado com a turma. Todavia, nosso colaborador revelou, em conversa sobre o excerto interacional, que gostaria de registrar o e-mail de Estela, caso não conseguisse ter acesso a algum anexo.

O ato de pedir, por sua própria natureza, demanda diversas estratégias de cortesia, como, por exemplo, as empregadas por Filemón, a fim de que o locutor possa lograr êxito na interação face a face (XIAONING, 2017, p. 2). Nesse sentido, Fairclough (2001, p. 205), em releitura às clássicas estratégias de Brown & Levinson (1987), exemplifica duas estratégias mais corteses: quando realizamos os atos ameaçadores à *face* de modo direto com ação reparadora de (1) polidez positiva (*Dê uma ajuda para trocar esse pneu, amigo*) e de (2) polidez negativa (*Desculpe incomodar, mas poderia ajudar com esse pneu?*).

Os pedidos podem ser realizados, de acordo com Blum-Kulka & Olshtain (1984, p. 201), de três modos: direta e explicitamente, por meio de verbos imperativos e performativos; convencionalmente indireto, por meio de atos de fala indiretos, como “você poderia fazer isso”; e não convencionalmente indireto, por meio de pistas que possibilitam a inferência do ato, como “Por que a janela está aberta?” e “Está frio aqui”.

Concebo que as ações de pedir e ordenar mantêm entre si uma relação contínua (gradativa), e não dicotômica, o que resulta concluir que o limite entre dar uma ordem e realizar um pedido pode ser muito tênue e variar, por exemplo, de acordo com a relação entre os interagentes, no que diz respeito à distância e ao poder, e com a enunciação de semioses não linguísticas modalizadoras associadas à expressão linguística, tais como a entonação, o tom, as pausas, as trocas de turno, o prolongamento de vogais, as vocalizações, as expressões faciais, o olhar, os gestos.

No debate relativo aos atos de ordenar e pedir, Dias (2010, p. 24) concebe que o imperativo marca ordens e pedidos diretos (*Querido, traz um casaco para mim, por favor*), e os enunciados interrogativos (*Querido, você pode trazer um casaco para mim?*) e declarativos (*Estou congelando aqui na sala*), por sua vez, sinalizam pedidos indiretos. Amplio, em Albuquerque (2015), a sistematização realizada por Dias (2010), no que tange às ordens e aos pedidos, situando-os em contínuo que varia da ordem prototípica (ato que tende a ser mais ameaçador/impositivo) até o pedido indireto declarativo (ato que tende a ser menos ameaçador/impositivo), em conformidade com o quadro que apresento a seguir.

Enunciado	Ação discursiva	+ impositivo – cortês
(a) Traga um casaco para mim!	ordem	↑ ↓
(b) Querido, traz um casaco para mim, por favor!	pedido direto	
(c) Querido, você poderia trazer um casaco para mim, por favor?	pedido atenuado	
(d) Querido, você pode trazer um casaco para mim?	pedido atenuado	
(e) Estou congelando aqui na sala.	pedido indireto	
		– impositivo + cortês

Quadro 1: Contínuo ordem-pedido – adaptado de Albuquerque (2015)

Sinalizo, no quadro 1, que as enunciações representam (a) ordem; (b) pedido direto, por suavizar a imposição com o vocativo *querido* e com a expressão *por favor*, além do uso do modo imperativo na forma gramatical típica do modo indicativo (*traz*); (c) e (d) pedidos atenuados, sendo o primeiro mais atenuado, em razão do emprego do futuro do pretérito (cf. Rosa, 1992); e (e) pedido indireto, por não fazer menção direta ao desejo do interlocutor. Ressalto, em relação ao excerto interacional sob análise, que a enunciação de Filemón (linhas 5 e 6) alinha-se com a ação discursiva de pedido atenuado, como em (c), dado ser um enunciado com entonação interrogativa, permeado por uma alternância de menor e maior mitigação: *é possível* (mitigado) *que você* (não mitigado) *por favor* (mitigado) *escreva* (não mitigado) ((olhar direcionado para o chão)) (ação mitigada) *seu e-mail* (não mitigado).

Quanto à modalização de atos imperativos (e impositivos), Alija (2005, p. 339) rompe com o estigma de que o imperativo tem sempre caráter ameaçador, ao listar recursos linguístico-discursivos referentes à mitigação (marcador de cortesia *por favor*); à intensificação (interjeição *bichano* [*coño*]); à indiretividade por meio de indiretos convencionais (*podes* [*puedes*], *quieres* [*quieres*]) e de indiretos condicionais (*poderias* [*podrías*], *quierias* [*querrias*]); e à referência pseudoinclusiva (*podemos* [*podemos*], *queremos* [*queremos*]). Filemón, à linha 5, optou por empregar indiretos convencionais, ao escolher a expressão linguística *é possível*.

De igual modo, comprovamos que houve, às linhas 5 e 6, pedido indireto, pois, apesar de Filemón não ter concluído o seu turno conversacional, desejava fazer uma consulta (uma pergunta). Ademais, o ato de fala do estudante revelou uma composição de indiretividade, marcada por recursos linguísticos (*é possível* (situando a ação em um eixo de possibilidades – pode ser que ocorra ou não) e *por favor* (mitigador que reivindica o débito do pedido para o próprio locutor)), além dos recursos não linguísticos (prolongamento de vogal, olhar desviado e gesticulação com as mãos).

Segundo Briz (2008, p. 252-3), tais ações mitigadoras seriam incomuns na Espanha, pois os espanhóis estranhariam o uso de vários atenuantes, incluindo o uso de *por favor*, dado que não percebem o enunciado imperativo com tanta força (como os brasileiros, por exemplo, percebem). Marco y Briz (2010, p. 248) acrescentam que os espanhóis são mais tolerantes ao uso do imperativo do que os falantes de espanhol da América. Em um estudo contrastivo entre português brasileiro e espanhol europeu, Gallardo (2014, p. 140) confirma que os espanhóis “não se

preocupam em atenuar ou diminuir o grau de imposição expresso pelo modo imperativo”, ao passo que os brasileiros sentem a necessidade de minimizar o alto grau de imposição, por meio de marcadores de atenuação.

Ao contrário do pensamento espanhol, Filemón revelou no visionamento que ele jamais formularia esse pedido para a professora de modo direto, muito menos utilizaria o imperativo, embora tivesse usado, conforme evidenciamos, estratégias menos mitigadas, tais como referências diretas (*você e seu e-mail*) e verbo sinalizando pedido direto (*escreva*). Apesar de o colaborador ter relatado não ser recomendado o uso do imperativo na República Dominicana, constato, assim como já mencionei, que tal escolha estaria muito mais relacionada à decisão de Filemón em ter atitude cortês, afetuosa e generosa (um atributo natural do sujeito – cortesia).

De estatuto não linguístico, as vocalizações, situadas à linha 5 do excerto interacional, integram um rol de atividades de paralinguagem e comumente acompanham enunciados linguísticos e outros aspectos não linguísticos (ABERCROMBIE, 1972 [1968]). Esses sinais, advertem Rector e Trinta (1986, p. 27), são construídos socioculturalmente, por meio de convenções estabelecidas por dada comunidade de prática, não sendo considerados, portanto, subjetivos/individuais.

O prolongamento de vogais, como estratégia paralinguística, visa, de acordo com Galembeck (2003, p. 89-90), a assegurar a manutenção do turno conversacional. Às linhas 3 e 5, destaco que Filemón, ao ter adotado esse recurso (sinal de dois pontos presente em *eh:: eh:* (linha 3) e *eh:: eh:: que você:: por favor escreva::* (linha 5)), primava por não autorizar a tomada de turno, até que pudesse alcançar seu objetivo, que consistia em solicitar o e-mail à professora, além de servir como meio de organizar e planejar a sua fala (MARCUSCHI, 1991, p. 27), na tentativa de buscar recursos mais adequados para minimizar o efeito impositivo que seu pedido poderia gerar.

Ao adotar essas pausas preenchidas (cf. Marcuschi, 1999) com o prolongamento de vogais, o nosso colaborador tentava solicitar (além do e-mail) um pedido de auxílio conversacional, consoante ilustra Urbano (2003, p. 108), com vistas a conseguir manter o fio discursivo de seu pensamento. A partir das reflexões de Urbano (2003), evidencio que Filemón desejava solicitar o auxílio conversacional da professora, a fim de evitar, inclusive, de ter de realizar o pedido por completo, caso ela complementasse o enunciado dele. Era bastante habitual

o uso desse recurso nas conversas entre os estudantes de português brasileiro como língua adicional, ao produzirem enunciados mais pausados e mais prolongados, com a finalidade de ampliarem o conhecimento na língua alvo por meio da mediação pedagógica ofertada pela professora.

A última estratégia não linguística aplicada por Filemón foi o desvio de olhar para o chão (linha 6). Tal decisão, denominada por Davis (1979, p. 72) de desatenção cortês e por Goffman (1963, p. 84) de desatenção civil, é muito comum quando não desejamos iniciar uma conversa, sobretudo diante de estranhos. Contudo, não parece ter sido o caso do estudante, posto que estava entre os colegas e a professora. Avalio, dessa forma, que Filemón, apesar de estar entre conhecidos, acreditava não ter a intimidade necessária para formular o pedido, ainda mais em se tratando de uma interação, de certo modo, assimétrica (professora e aprendiz).

Kallia (2005, p. 228) destaca que as convenções em torno do ato de fazer pedido podem variar especialmente em duas situações: quando há um grau de imposição considerável e quando não há distância social entre os participantes. Fraser (1990, p. 224), por seu turno, informa que a natureza do pedido vai depender da situação de polidez: *Feche a janela* é compatível com uma situação de polidez íntima e *Feche a janela por favor*, com uma situação de polidez informal<sup>4</sup>.

A distância entre os interlocutores colaborou para que o olhar do discente fosse desviado. Sobre essa questão proxêmica, Goffman (1963, p. 84) adverte que, em geral, decidimos olhar [*look at*], mas sem olhar fixamente [*stare*], especialmente em contatos visuais de aproximadamente 2,5 metros (8 pés), com o intuito de, nos termos autor (*ibid*), promovermos o escurecimento de luzes [*dimming of lights*]. Ratifico que o desvio de olhar ocorreu, no excerto interacional, logo após o uso do verbo no imperativo (linha 5), cujo caráter era potencialmente mais ameaçador, com a intenção de preservar a própria *face* e a *face* da professora.

Essa alternância de ações linguístico-discursivas, voltada para equalizar ações mais impositivas e ações menos impositivas, pode ser constatada a partir da seguinte sequência: *é possível* (menos impositivo – generalização da ameaça); *eh* prolongado (estratégia de manutenção de turno conversacional e de atividade de planejamento – cf. Marcuschi, 1999, p. 189 – para mitigar a imposição); *que você* (mais impositivo – focalização da ameaça); *por favor* (menos impositivo – uso de estrutura formulaica de cortesia); *escreva* (mais impositivo – imperativo);

---

<sup>4</sup> Destaco, aqui, o meu estranhamento quanto ao conceito oriundo da expressão *polidez informal*.

olhar direcionado para o chão (menos impositivo – desvio de olhar); *seu e-mail* (mais impositivo – focalização da ameaça); em caso que a gente não consi/ (menos impositivo – generalização da ameaça, minimização dos custos interacionais de Estela).

Na visão de Gumperz (1982, p. 160), as interpretações das ações humanas são “negociadas, conservadas, modificadas por meio do processo interacional, e não unilateralmente convencionadas”. Em síntese, destaco que estabelecer padrões sobre o nível de imposição inerente às ordens e aos pedidos e associá-los a aspectos estritamente estereotipados e frásticos é, de fato, acreditar que as culturas instalam convenções socioculturais sem refletir sobre as ações cotidianas, bem como negligenciam as negociações de sentido, inerentes à atividade interacional. Ou seja, não devemos ignorar a perspectiva dialógica e as ações linguísticas e não linguísticas na constituição da cortesia linguística, tampouco imaginar que todo pedido gerará custos interacionais. Necessitamos, desse modo, considerar o contexto da enunciação, as semioses linguísticas e não linguísticas, assim como as idiosincrasias socioculturais e as relações interculturais.

#### **4. Considerações finais**

A ação de pedir, potencialmente ameaçadora, pode ser, no curso da interação, atenuada ou intensificada. Esse processo de modalização, fruto das demandas sociointeracionais (coletivas) e idiosincráticas (subjativas), deflagra, em relação à formulação de pedidos, um ajuste que dependerá das intencionalidades do locutor no contexto em que se insere. Em suma, atenuar ou intensificar o pedido é uma escolha pautada no contexto da enunciação, o que engloba considerar fatores que compõem esse contexto, como a relação entre os interagentes e as convenções socioculturais negociadas e estabelecidas por estes.

A partir da análise do excerto interacional, constatamos, em conformidade com o nosso objetivo e com a nossa questão de pesquisa, que Filemón empregou (a) como estratégias linguísticas: *é possível* (generalizador de ameaça, deixando o interlocutor livre para agir) e *por favor* (marcador de cortesia); e (b) como estratégias não linguísticas: prolongamento de vogais (solicitação de ajuda e busca de tempo para formulação de enunciado mais cortês), desvio de

olhar (minimização de ações impositivas) e movimento das mãos (solicitação de ajuda e nervosismo diante do insucesso em formular o enunciado de forma menos invasiva).

Ressaltamos, assim, que as semioses linguísticas e não linguísticas sinalizaram, de modo integrado, a intenção de Filemón em minimizar a ameaça, inerente ao ato de pedir, almejando, com isso, resguardar a *face* da professora e a sua própria *face*. Essas ações do colaborador, de certo modo, reivindicaram para si mesmo os custos interacionais e transferiram para a interlocutora (no caso, a professora) os benefícios (Estela recebeu uma ação mais suavizada, em razão de Filemón ter sentido necessidade de empreender esforço para mitigar sua enunciação).

O estudo da cortesia linguística no ensino de português brasileiro como língua adicional possibilita, em suma, compartilhar, construir e negociar sentidos em conjunto, bem como compreender o porquê da convencionalização de determinadas práticas sociointeracionais em dada cultura. Espero, assim, que esse trabalho possa contribuir para futuros estudos sociointeracionais e pragmáticos, especialmente os de abordagem sócio/interculturais, na microanálise situada das ações dos participantes, possibilitando investigar como se dá a negociação na interação sócio/intercultural face a face de semioses linguísticas e não linguísticas.

## 5. Referências

ABERCROMBIE, D. Paralanguage. In: LAVER, J. & HUTCHESON, S. *Communication in face to face interaction*. England: Penguin Books, 1972 [1968].

ALBUQUERQUE, R. *Um estudo de polidez no contexto de L2: estratégias de modalização de atos impositivos por falantes de espanhol*. 2015. 372f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ANGROSINO, M. Etnografia e Observação Participante. Tradução de José Fonseca. In: FLICK, U (Ed.). *Coleção Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ALIJA, F. J. G. La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales. ASELE. Centro Virtual Cervantes. *Actas XVI*, 2005.

ATKINSON, J. M. & HERITAGE, J. Jefferson's transcript notation. In: JAWORSKI, A. & COUPLAND, N. *The Discourse Reader*. 2nd ed. USA: Routledge, 2006 [1984].

BLUM-KULKA, S. & OLSHTAIN, E. Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, v. 5, p. 198-212, 1984.

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

BRAVO, D. Panorámica breve acerca del marco teórico y metodológico. In: BRAVO, D. & BRIZ, A. (Eds.). *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Espanha: Ariel Linguística, 2004a.

\_\_\_\_\_. Tensión entre universalidade y relatividade en las teorías de la cortesía. In: BRAVO, D. & BRIZ, A. (Eds.). *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. España: Ariel Linguística, 2004b.

BRIZ, A. *Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE*. Universidad de Valencia, 2008. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es>

BROWN, P. & LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DAVIS, F. *Comunicação não verbal*. Tradução de Antonio Dimas. São Paulo: Summus, 1979.

DAVIS, K. A. & HENZE, R. C. Applying ethnographic perspectives to issues in cross-cultural pragmatics. *Journal of Pragmatics*, v. 30, n. 4, p. 399-419, 1998.

DIAS, L. S. *Estratégias de polidez linguística na formulação de pedidos e ordens contextualizados: um estudo contrastivo entre o português curitibano e o espanhol montevideano*. 2010. 224f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Tradução de Izabel Magalhães et al. Brasília: UnB, 2001.

FRASER, B. Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics*, v. 14, n. 2, p. 219-36, 1990.

GALEMBECK, P. T. O turno conversacional. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2003, v.1.

GALLARDO, I. A manifestação da cortesia em pedidos de e-mails empresariais: português do Brasil e espanhol peninsular - semelhanças e contrastes. *Abehache*, v. 4, n. 6, 2014.

GOFFMAN, E. *Behavior in Public Places*. New York: Free Press of Glencoe, 1963.

\_\_\_\_\_. *Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior*. UK: Penguin University Books, 1967.

GUMPERZ, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

\_\_\_\_\_. On interactional sociolinguistic method. In: SARANGI, S. & ROBERTS, C. (Eds.). *Talk, work and institutional order*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999.

HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. *Ethnography: principles in practice*. 3rd ed. New York: Routledge, 2007 [1983].

JOHNSTONE, B. *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press, 2000.

KALLIA, A. Directness as a source of misunderstanding: The case of request and suggestions. In: LAKOFF, R. T. & IDE, S. (Eds.). *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005.



KERBRAT-ORECCHIONI, C. ¿Es universal la cortesía? In: BRAVO, D. & BRIZ, A. (Eds.). *Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. España: Ariel Lingüística, 2004.

\_\_\_\_\_. *Análise da Conversação*. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006 [1943].

LAKOFF, R. T. The logic of politeness; or, minding your p's and q's. In: CORUM, C. *et al.* (Eds.). *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, p. 292-305, 1973.

LEECH, G. *Principles of Pragmatics*. London: Longman, 1983.

MARCO, M. A. y BRIZ, A. Cortesía y atenuantes verbales en los dos orillas a través de muestras orales. In: IZQUIERDO, M. A. & UTRILLA, J. M. E. (Coords.). *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valência: Universitat de Valencia, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. A hesitação. In: NEVES, M. H. de M. *Gramática do português falado*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

OCHS, E. Transcription as theory. In: JAWORSKI, A. & COUPLAND, N. *The Discourse Reader*. 2nd ed. USA: Routledge, 2006 [1984].

PRETI, D. Normas para transcrição dos exemplos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Cortesia verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008.

RECTOR, M. e TRINTA, A. R. *Comunicação não verbal: a gestualidade brasileira*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, M. de M. *Marcadores de Atenuação*. São Paulo: Contexto, 1992.

URBANO, H. Marcadores Conversacionais. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2003, v.1.

VILLAÇA, I. G. e BENTES, A. C. Aspectos da cortesia na interação face a face. In: PRETI, D. (Org.). *Cortesia verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008.

XIAONING, Z. Politeness Strategies in Requests and Refusals. A paper extracted from his thesis. 2017. Disponível em: <http://semanticsarchive.net/Archive/DYzYWRiN/Request-Refuse.pdf>

**Apêndice**

**Convenções de transcrição**

Ocorrência	Sinais	Exemplificação
Nome dos participantes	<b>Negrito</b>	<b>Filemón</b>
Entonação ascendente	↑ (seta simples para cima)	cur↑so
Pausa preenchida	eh, ah, oh, ih, mhm, ahã,...	eh::
Pausa curta e pausa média	(.) (..)	ah: sim (.) na ementa tem (..)
Falas e/ou ações simultâneas	[[ (dois colchetes)	... não consi/ [[ah: sim (.)
Falas e/ou ações sobrepostas	[ (um colchete)	isso (.) [[((manuseando o celular))
Extensão de som curta, extensão de som média e extensão de som longa	: :: :::	ah: eh:: eh:::
Ênfase / aumento de volume	<b>MAIÚSCULA</b>	<b>gMAIL</b>
Transcrição parcial ou eliminação de trecho	/.../	/.../
Truncamento	/	a gente não consi/
Comunicação não verbal	(( )) (parênteses duplo)	((balançando as mãos))
Aceno positivo de cabeça	((+))	((+))
Anonimato do colaborador	((xxxx ))	xxxx ((confirmando o login da professora))

**Fontes:** Atkinson & Heritage (2006 [1984]); Ochs (2006 [1984]); Gumperz (1999) e Preti (2008).

## AS POSSIBILIDADES DO ENSINO HÍBRIDO NA CONSTRUÇÃO DE INTERAÇÕES MAIS DEMOCRÁTICAS E SIGNIFICATIVAS EM SALA DE AULA

Giovanna Wrubel<sup>1</sup>  
Juliana Leonardi<sup>2</sup>  
Karina Nonato Fernandes<sup>3</sup>  
Luciana Lote Caiche<sup>4</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo trazer reflexões a respeito das possibilidades do Ensino Híbrido no contexto do processo ensino-aprendizagem dos alunos do século XXI, bem como as competências necessárias aos professores que irão interagir com esses alunos. Discute-se, por exemplo, as mudanças de paradigmas no papel a ser exercido por esses professores, que passam a ser mediadores entre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e os alunos, que, por sua vez, ganham maior autonomia na construção de seu aprendizado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino híbrido. Interação professor-alunos. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to provide reflections on the possibilities of Blended Learning in the context of the teaching-learning process of the students of the 21st century, as well as the necessary skills for teachers who will interact with these students. We discuss, for example, the paradigm shifts in the role to be exercised by these teachers, who become mediators between Digital Technologies of Information and Communication and the students who, in turn, gain greater autonomy in the construction of their learning.

**KEYWORDS:** Blended Learning. Teacher-student interaction. Digital Technologies of Information and Communication.

---

<sup>1</sup> Giovanna Wrubel é pesquisadora do GEPALLE – USP (Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento da FFCLRP-USP), Doutora e Mestre em Letras pela FFLCH – USP.

<sup>2</sup> Juliana Leonardi é Doutora e Mestre em Saúde Mental pela EERP-USP. Graduada em Musicoterapia pela UNAERP e em Pedagogia pela Facon.

<sup>3</sup> Karina Nonato Fernandes é Mestre em Educação Sexual pela Unesp, especialista em docência do Ensino Superior pela Barão de Mauá e graduada em Pedagogia pela Facon.

<sup>4</sup> Luciana Lote Caiche é pós-graduada em Audiologia pela Unifran. Possui graduação em Fonoaudiologia pela Unifran e em Pedagogia pela Facon-SP.

## **1 Introdução**

Já é consenso, entre renomados educadores de todas as correntes pedagógicas praticadas na atualidade, que o processo de ensino tradicional, pautado em relações professor/alunos assimétricas, hierarquizadas, não respondem mais às necessidades dos alunos “conectados” do século XXI.

Ao mesmo tempo, observamos a crescente introdução das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) em sala de aula, e não é incomum as redes sociais, as plataformas de ensino à distância, as pesquisas na internet e o uso de *games*, *tablets* e outros *gadgets* fazerem parte do cotidiano escolar da maior parte das instituições de Ensino Fundamental e Médio brasileiras, sejam públicas ou privadas, possibilitando o que chamamos de Ensino Híbrido, ou ensino misturado/mesclado (do inglês *Blended Learning*).

Contudo, com tantas mudanças advindas dessas tecnologias, justifica-se a reflexão a respeito de suas influências na interação professor/alunos em sala de aula – por exemplo: qual seria o papel do professor nesse contexto em que os alunos ganham cada vez mais responsabilidade sobre o seu próprio aprendizado? Questionamentos como esse nos nortearão no presente artigo; buscaremos refletir, assim, sobre as quebras de paradigmas proporcionadas por um ensino que mescla o ensino presencial com o virtual, bem como as competências interacionais necessárias aos professores para lidarem com os alunos do século XXI.

## **2. A emergência do ensino híbrido no contexto das salas de aula do século XXI**

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN, HORN & STAKER, 2013, p.7).

Não é de hoje que pedagogos - como Freire (2009) e Dewey (1950) - e toda a comunidade escolar sentem necessidade de transformar a forma como os conhecimentos são trabalhados na sala de aula, passando do modelo de ensino "bancário", tradicional, hierarquizado, em que os professores se colocam como detentores do conhecimento a ser "depositado" nos alunos", para um ensino dialógico, cooperativo, que instigue os alunos a se tornarem protagonistas de seu processo de construção do conhecimento. Com o crescente uso das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) nos contextos de ensino formal, essa necessidade de utilização de metodologias ativas de aprendizagem vem se tornando inexorável, uma vez que tais metodologias constituem pontos de partida para que os processos dialógicos/discursivos entre professores e alunos nos contextos de ensino-aprendizagem do século XXI alcancem, motivem e instiguem os alunos da geração Y.

Então, se a maioria concorda que o ensino tradicional não mais corresponde às necessidades da sociedade contemporânea, como devemos pensar a educação escolar, rumo a essa direção? Nesse sentido, uma proposta de abordagem pedagógica que vem tomando força e se consolidando é a apresentada pela equipe de pesquisadores norte-americanos do Clayton Christensen Institute, chamada de *Blended Learning* ou Ensino Híbrido. Inicialmente, o termo foi utilizado para designar um ensino que combinasse encontros presenciais com atividades à distância. Atualmente, considera-se o ensino híbrido uma metodologia ativa de aprendizagem, na qual misturam-se aulas *on-line* com aulas presenciais, e em que ocorrem momentos de trabalho individual e também trabalhos em grupo, bem como atividades formuladas essencialmente com o suporte das TDICs, além de atividades sem o uso das mesmas.

Um dos modelos mais interessantes a serem utilizados no contexto do ensino híbrido é o de se concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas; é o que chamamos de *flipped classroom*, ou sala de aula invertida:

Um bom professor pode enriquecer materiais prontos com metodologias ativas: pesquisa, aula invertida, integração sala de aula e atividades on-line, projetos integradores e jogos. De qualquer forma esses modelos precisam também evoluir para incorporar propostas mais centradas no aluno, na colaboração e personalização. Em escolas com menos recursos, podemos desenvolver projetos significativos e relevantes para os alunos, ligados à comunidade, utilizando tecnologias simples como o celular, por exemplo, e buscando o apoio de espaços mais conectados na cidade. Embora ter boa infraestrutura e recursos traga muitas possibilidades de integrar presencial e on-line, conheço muitos professores que conseguem realizar atividades estimulantes, em ambientes tecnológicos mínimos. As escolas mais conectadas podem fazer uma integração maior entre a sala de aula, os espaços da escola e do bairro e os espaços virtuais de aprendizagem. Podem disponibilizar as informações básicas de cada assunto, atividade ou projeto num ambiente virtual (Moodle, Desire2Learn, Edmodo e outros) e fazer atividades com alguns tablets, celulares ou ultrabooks dentro e fora da sala de aula, desenvolvendo narrativas “expansivas”, que se conectam com a vida no entorno, com outros grupos, com seus interesses profundos. Podem inverter o modelo tradicional de aula, com os alunos acessando os vídeos e materiais básicos antes, estudando-os, dando *feedback* para os professores (com enquetes, pequenas avaliações rápidas, corrigidas automaticamente). Com os resultados, os professores planejam quais são os pontos mais importantes para trabalhar com todos ou só com alguns; que atividades podem ser feitas em grupo, em ritmos diferentes e as que podem ser feitas individualmente. (MORÁN, 2015, p. 24)

A interatividade proporcionada pelos *games*, *tablets* e redes sociais propiciam que o aluno busque o conteúdo que mais lhe interessa, interferindo no próprio curso de seu aprendizado e possibilitando que ele saia da condição de espectador para a de sujeito protagonista, que busca, cria, faz escolhas, constrói e torna-se autor da aprendizagem. Nesse processo, cabe ao professor orientá-lo na seleção das informações, com o objetivo de desenvolver novas competências e habilidades, ou, como explica Silva (2000), de "apresentador que separa palco e plateia, o professor passa a arquiteto de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas. No ambiente *on-line* o professor, no lugar da memorização e da transmissão, deve propor a aprendizagem aos alunos, modelando os domínios do conhecimento como espaços abertos à navegação". Essa mudança de paradigma resulta em "migração da recepção passiva para uma

nova recepção que evita acompanhar argumentos lineares que não permitem interferência, agregação, modificação".

A assimetria é uma característica inerente à relação professor/alunos, em virtude, por exemplo, da diferença de idade, da diferença de experiência e conhecimentos e, principalmente, da diferença de poder que é conferido a cada um destes interagentes, pela própria instituição escolar. Ao professor, em geral, é garantido o poder para selecionar os conteúdos que serão ensinados aos alunos, bem como o seu modo de transmissão. O fato de ocupar uma posição privilegiada nesta relação, na maioria das vezes, também confere ao professor o direito de falar mais, de iniciar e sustentar os turnos conversacionais, de dirigir o discurso de acordo com os tópicos conversacionais que ele julga serem relevantes para determinada aula. Cabe ao professor, igualmente, determinar se na aula a ser ministrada será garantido um espaço de atuação/manifestação aos seus alunos — diminuindo, desta forma, o grau de assimetria na interação (WRUBEL, 2005). Dessa forma, para que parte do poder associado à função de professor possa ser transferida aos alunos, estabelecendo-se, assim, uma interação conversacional mais democrática, o professor do século XXI pode lançar mão das TDCIs, tornando a tecnologia uma aliada no processo ensino-aprendizagem (e não uma ameaça), na medida em que ela minimiza a assimetria/hierarquização das relações em sala de aula ao permitir que os alunos sejam mais ativos na construção do conhecimento.

Na mesma direção dessas reflexões, Vergara (2007) considera que, entre as possibilidades do ensino à distância, podemos mencionar o fato de que ele permite ao aluno compatibilizar seu curso com suas possibilidades de tempo, realizá-lo no ritmo desejado e em qualquer local disponível, desenvolver independência, comportamento proativo e autodisciplina na busca de seu desenvolvimento. Mas é preciso que o aluno monitore a si próprio, para saber pedir ajuda quando necessitar, exigindo, portanto, uma autonomia responsável. Além disso, a autora considera a relevância dos ambientes multimídia interativos, pela possibilidade que oferecem de o aluno ter acesso a informações digitalizadas de textos, sons, imagens e gráficos, permitindo-lhe apreender

o conhecimento de forma eficaz, já que um recurso pode complementar o outro na mensagem que pretende transmitir.

Entretanto, vale mencionar que a simples inserção da tecnologia em sala de aula, ou a simples mescla de aulas presenciais com aulas à distância sem um propósito definido, não garante que o processo ensino-aprendizagem se torne mais efetivo. Por exemplo: não basta utilizar uma lousa digital no lugar de uma lousa tradicional, se a relação professor-conteúdo-aluno permanece a mesma. O mesmo vale para *tablets*: se o conteúdo de uma página digital é exatamente o mesmo que o de um livro, qual seria a vantagem em termos educacionais? Cabe, então, a exploração de todo o potencial possível de cada tecnologia educacional, permitindo uma interação mais significativa dos alunos com os objetos de conhecimento.

O grande desafio, portanto, é fazer com que as inovações tecnológicas realmente melhorem a qualidade do ensino e não se tornem apenas ferramentas obsoletas e sem adequação ao processo de ensino-aprendizagem (CYSNEIROS, 1999). Para isso, pensamos que os professores, enquanto mediadores desse processo interativo, exercem papel fundamental.

### **3. Sobre as competências interacionais dos professores no contexto ensino-aprendizagem intermediado pelas TDICs**

A chamada geração Y – ou geração do milênio (crianças e jovens nascidos entre 1982 e 2002) – possui uma série de características que demandam, necessariamente, uma nova abordagem na interação professor/alunos, já que lida com o aprendizado de uma forma diferente. No entanto, trata-se de uma falácia acreditar que basta inserir a tecnologia em sala de aula, para que as demandas dessa geração sejam supridas.

Carlson (2005) considera que há três pontos fundamentais que caracterizam esta geração: a facilidade com que usam novidades tecnológicas; a dificuldade de manter a atenção em algo; e a confiança em sua habilidade de fazer diversas coisas ao mesmo tempo.



O autor também ressalta que a geração do milênio consome e aprende através de uma larga variedade de fontes midiáticas, geralmente de forma simultânea. Eles não conseguem prestar atenção por muito tempo em uma única atividade, e isso decorre não apenas da grande quantidade de informação que recebem, mas também do fato de não serem incentivados a um comportamento diferente, em virtude dos mais variados tipos de interações discursivas/conexões a que estão submetidos.

Para Morán (2015), alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem dos alunos dessa geração: a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas e estimulando, simultaneamente, a cooperação e a colaboração.

Contudo, a inserção de tecnologia nas escolas não pode ser feita de maneira irrefletida: antes de se modernizarem as escolas, é fundamental que sejam compreendidos aqueles que são os maiores interessados em todo esse processo: os estudantes. Não basta saber que eles usam massivamente *smartphones* e estão conectados das mais variadas maneiras nas redes sociais – é preciso entender quais os reais anseios desses estudantes e de que forma a tecnologia digital pode, de fato, auxiliar para que o seu processo de aprendizagem seja mais efetivo, democrático e significativo.

Ainda de acordo com Morán (2015), a escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. Essa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola. Uma outra mescla, ou *blended* é a de prever processos de comunicação mais planejados, organizados e formais com outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, onde há uma linguagem mais familiar, uma espontaneidade maior, uma fluência de imagens, ideias e vídeos constante. (MORÁN, 2015, p. 16)

Valente (2002) preconiza um modelo de construção do conhecimento na Educação à Distância de “Estar Junto Virtual”, com as seguintes características nas interações entre professor e alunos:

[...] devem enfatizar a troca de ideias, o questionamento, o desafio e, em determinados momentos, o fornecimento da informação necessária para que o grupo possa avançar, ou seja, o "estar junto" ao lado do aprendiz, vivenciando e auxiliando-o a resolver seus problemas. (VALENTE, 2005, p. 29)

Desta forma, podemos traçar um paralelo entre a abordagem interacionista de Valente (2002) com a abordagem de Vygotsky (2003), para quem toda a atividade ou ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento é mediada socialmente, tanto simbolicamente, por meio de signos internos e externos, quanto pelo uso da linguagem, ou, ainda, pela ação de outro sujeito. Nessa perspectiva, a linguagem não se refere somente à fala, mas também às diferentes formas de interação que o homem tem criado historicamente para interagir com toda a sociedade. Nesse sentido, a evolução tecnológica veio como um facilitador das interações sociais (sejam elas em

meio escolar formal ou em outros contextos), desde que usada no momento adequado e de forma significativa.

De acordo com a teoria vygotskyana do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, conforme a sua maturidade, a função do adulto (mãe, pai, professor, etc.) seria a de regular as formas culturais/sociais de comportamento que, uma vez internalizadas, dispensariam a mediação. Assim, com o intuito de discutir a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento cognitivo, Vygotsky (2003, p. 112) elabora a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Portanto, seria interessante se o adulto conseguisse atuar nessa ZDP ao interagir com as crianças, a fim de impulsionar as suas competências cognitivas emergentes. Da mesma forma, a Zona de Desenvolvimento Proximal pode ser extrapolada para todas as situações de ensino/aprendizagem em situações interativas, sejam elas presenciais ou à distância.

Uma vez que Vygotsky (2003) entende o homem como um ser social, a interferência de outras pessoas (pais, professores e colegas) torna-se um aspecto fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos, seja de que época forem ou de quais instrumentos tecnológicos sejam utilizados. Nesse processo, o docente deve ser o estimulador da Zona de Desenvolvimento Proximal, provocando avanços nos conhecimentos que ainda não se consolidaram. Entretanto, a interferência do professor não pressupõe uma pedagogia autoritária ou uma relação hierárquica entre professor e alunos – ao contrário (e principalmente no contexto das interações discursivas entre professores e alunos do século XXI), a empatia, a colaboração e o “construir juntos” o conhecimento, seja em sala de aula ou em ambientes virtuais tornam-se fundamentais para que o ensino seja, de fato, significativo.

Ampliando as questões discutidas para o ensino híbrido, consideramos que o docente da era da informação deve estar consciente da importância do seu papel de mediador em interações

professor-alunos (presenciais ou à distância) que sejam democráticas/cooperativas e significativas, refletindo constantemente sobre seu papel na sociedade e na construção e compartilhamento do conhecimento.

Para Morán (2015), o papel do professor na atualidade é mais o de curador e de orientador:

Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). (MORÁN, 2015, p. 24).

Da mesma forma, Siemens (2008) considera que os “educadores-curadores” criam recursos de aprendizado que expõem os alunos às ideias críticas, conceitos e artigos dentro de um campo. Para o autor, um professor-curador reconhece a autonomia dos alunos, mas compreende a frustração de se explorar territórios desconhecidos sem um mapa. Um curador é um aluno experiente. Em vez de conhecimento, ele cria espaços nos quais o conhecimento pode ser criado, explorado e conectado. Enquanto curadores compreendem seu campo de conhecimento muito bem, eles não aderem às tradicionais estruturas de poder centradas no professor. Um curador equilibra a liberdade individual dos alunos com a interpretação criteriosa do assunto que está sendo explorado. Nesse contexto, os alunos são livres para explorar, encontram telas, conceitos e artefatos representativos da disciplina. A sua liberdade de exploração é ilimitada, mas quando eles se envolvem com o assunto, os conceitos-chave da disciplina são transparentemente refletidos através das ações do professor-curador.

## Considerações finais

Ao longo deste artigo, pudemos refletir sobre os novos papéis/competências interativas a serem assumidas pelos professores em sala de aula ou no ensino à distância, em suas interações com alunos da geração Y. Pudemos verificar que os papéis de curador, orientador e de mediador não se distanciam de uma abordagem sociointeracionista do ensino, tal como a proposta por Vygotsky.

Torna-se essencial levar em consideração que o professor deve abandonar uma eventual postura superior e autoritária, para que, junto aos alunos, crie uma parceria que funcione de maneira efetiva, com diálogo, empatia, cooperação e colaboração. Do mesmo modo, o aluno deverá ser motivado a sair da posição passiva para assumir a participação ativa, questionadora, criativa e comprometida com o exercício de investigação e construção do conhecimento. Professores e alunos estarão, portanto, conectados e engajados na busca da construção de saberes e fazeres individuais e coletivos.

Finalmente, esperamos que nossas reflexões tenham contribuído para que investigações a respeito de experiências práticas de ensino híbrido e da interação professor/alunos nesse contexto sejam futuramente conduzidas.

## Referências bibliográficas

CARLSON, S. **The net generation in the classroom.** Chronicle of Higher Education, 52(7), p. A34-37, 2005.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. & STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?** Uma introdução à teoria dos híbridos. Maio de 2013. Disponível em:

[https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT\\_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf](https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf) Acesso em: 01 mar. 2017.

CYSNEIROS, P. G. **Informática Educativa**. UNIANDÉS – LIDIE, vol. 12, No.1, 1999.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional, 1959a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MORÁN, J. Mudando a Educação com metodologias ativas. In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Coleção Mídias Contemporâneas. SOUZA, Carlos Alberto e MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf> Acesso em: 25 fev. 2017.

SIEMENS, G. **Learning and Knowing in Networks: Changing roles for Educators and Designers**. Presented to ITFORUM for Discussion, 2008. Disponível em: [http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2008\\_siemens\\_Learning\\_Knowing\\_in\\_Networks\\_changingRolesForEducatorsAndDesigners.pdf](http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2008_siemens_Learning_Knowing_in_Networks_changingRolesForEducatorsAndDesigners.pdf) Acesso em: 01 mar. 2017.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2000.

VALENTE, J. A. Uso da Internet em sala de aula. **Educar**, 19. Curitiba: Editora da UFPR, 2002, 131-146.

\_\_\_\_\_. **Espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**, Campinas, 2005. Tese (Livre-Docência), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

VERGARA, Sylvia Constant. Estreitando relacionamentos na educação a distância. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 5, n. spe, p. 01-08, Jan. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512007000500010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512007000500010&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 01 Mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512007000500010>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WRUBEL, G. Estudo da relação poder/submissão em sala de aula a partir da análise da interação conversacional entre professor e alunos. *Estudos Linguísticos*, n. XXXIV. Campinas, 2005.

# GESTOS DE RESISTÊNCIA E SISTEMAS DE GERENCIAMENTO DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Ana Elisa Sobral Caetano da Silva Ferreira<sup>1</sup>

**RESUMO:** Tendo a Análise de Discurso Francesa (AD) como campo teórico-metodológico, o presente estudo apresenta sequências discursivas construídas com relatos de alunos do 3º ano do Ensino Médio, ao serem questionados sobre o uso de Sistemas de Gerenciamento do Aprendizagem e *Blended Learning* em aulas de Literatura Brasileira. Serão mobilizados conceitos de Pêcheux (1995) como paráfrase, memória e esquecimento para entender possíveis sedimentações e resistências do corpo discente quanto ao uso de Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ambiente escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise de Discurso Francesa, Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem, Ensino Médio

**ABSTRACT:** The present study analyses Discursive Sequences based on reports by Junior High School students when questioned about the use of Learning Management Systems and Blended Learning during Brazilian Literature classes. French Discourse Analyses will be used as a theoretical and metodological field. Concepts such as paraphrase and memory developed by Pêcheux (1995) will be used to understand students' resistance facing New Digital Information and Communication Technologies in the school environment.

**KEYWORDS:** French Discourse Analyses, Learning Management Systems, Secondary Education

## Introdução: Escola e sedimentação

Ao repensarmos a Escola<sup>2</sup> como instituição que estabiliza certos dizeres, principalmente aqueles que se referem à definição de aprendizagem, é preciso olhar atentamente para os sujeitos que propagam um determinado discurso.

---

<sup>1</sup> Docente no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Doutoranda no programa de Linguística da UFSCAR. Membro do PELTI – Pesquisa em Educação, Linguagens, Tecnologia e Inovação.



Parte da literatura, que propõe uma mudança no cenário da educação relacionada à tecnologia digital, debruça-se na formação do docente e nos seus movimentos de resistência à uma nova técnica, apontando possíveis caminhos de adaptação para professores.

Entretanto, essa mudança também diz respeito ao corpo discente e como ele interage com a tecnologia digital em seu cotidiano.

A imagem que fazemos da Escola e suas práticas é constituída por um esquema de identificação, como aponta Pêcheux, “Diremos simplesmente que o continuísmo subjacente à oposição situação/propriedade se apoia sobre o processo de *identificação* (“se eu estivesse onde tu (você)/ele/x se encontra, eu veria e pensaria o que tu (você)/ele/x vê e pensa), acrescentando que o imaginário da identificação mascara qualquer descontinuidade epistemológica. (PECHÊUX, 1995, p. 128)”

O professor produz seu discurso em um *lugar sujeito* distinto do aluno, porém, ambos compartilham essa imagem que foi construída ao longo dos anos, por meio de estabilizações parafrásticas. Imagem esta que Lévy (1993) retoma para lembrar-nos que o tempo e a história são também responsáveis pela manutenção da imagem dessa instituição,

É certo que a escola como instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe portanto o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos. (LÉVY, 1993, p.8)

Hábito que ainda é internalizado por alunos que, apesar de serem considerados nativos digitais, oferecem certa resistência para mesclar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) à ideia estabilizada de uma Escola analógica, como se esses espaços – real e virtual – não pudessem coexistir na aprendizagem formal.

---

<sup>2</sup> A concepção de Escola nesse estudo segue os conceitos de apontados por Althusser em *Aparelhos Ideológicos do Estado*. 1970

Orlandi (2009) afirma que "A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer [...] A paráfrase está ao lado da estabilização." (p. 36) apontando que o processo parafrástico é assim responsável por perpetuar certos dizeres.

A primeira hipótese para esse estudo foi desenvolvida ao observar esse movimento de resistência no corpo discente. Provavelmente, a repetição de certas práticas pedagógicas, como o uso do quadro negro, caderno e material didático, ao longo da história reforçam o caráter analógico que os alunos entendem como uma aula *normal*.<sup>3</sup>

A reflexão que desencadeia essa narrativa surgiu após a experimentação do método *blended learning* em aulas de Literatura Brasileira, utilizando um Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA), com alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Durante um bimestre, foi solicitado que esses alunos se preparassem para as aulas por meio de vídeos disponíveis no *Youtube*, pesquisas em bibliotecas digitais e que suas dúvidas fossem compartilhadas dentro do SGA *Schoology*.

O principal objetivo desse método era otimizar o tempo em sala de aula, para que houvesse uma inversão na ordem da aula tradicional. Essa inversão, também conhecida como *flipped classroom*, é uma variante do método *blended learning*.

Valente (2014) aponta que uma das principais características desse método é enfatizar a sala de aula como espaço da prática, onde os alunos poderão discutir e tirar suas dúvidas,

A sala de aula invertida é uma modalidade de e-learning na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc. A inversão ocorre uma vez que no ensino tradicional a sala de aula serve para o professor transmitir informação para o aluno que, após a aula, deve estudar o material que foi transmitido e realizar alguma atividade de avaliação para mostrar que esse material foi assimilado. Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda antes da aula e a aula se torna o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. (VALENTE, 2014, p.85)

---

<sup>3</sup> Esse adjetivo foi adotado por alguns alunos ao descrever uma aula na qual o professor fazia apenas uso de materiais já neutralizados no meio escolar como quadro negro e livro didático.

Os alunos seriam protagonistas, apontando caminhos que gostariam de percorrer de acordo com suas pesquisas e a figura do professor oscilaria entre um guia e um moderador para que as discussões pudessem seguir com os temas que foram propostos.

A sala de aula serviria como lugar de interação, reflexão e conversa, onde os alunos pudessem desenvolver sua criticidade e principalmente desenvolver a capacidade de argumentação.

Para que isso fosse possível, foi preciso repensar a disposição das carteiras em sala, as atividades que seriam desenvolvidas e o uso do material didático.

Outro aspecto que deveria ser revisto, era o modo como os alunos seriam avaliados. Suas notas não dependeriam de provas, feitas em momentos pontuais com um conteúdo determinado, mas sim do envolvimento de cada aluno nas diversas etapas do desenvolvimento do conteúdo.

No final do bimestre, ao serem questionados sobre a eficácia desse método, a maior parte dos alunos apontou dificuldades de concentração no preparo feito em casa, parte fundamental do *blended learning*, e que as aulas expositivas tradicionais ajudavam a melhor fixar o que era estudado.

O resultado da enquete fez com que outra hipótese fosse considerada: A literatura que aponta a formação docente como principal entrave da reformulação das práticas pedagógicas provavelmente ignora o movimento parafrástico dos próprios alunos, que repetem discursos construídos ao longo da história, diante do uso das TDIC na Escola.

### **Traçando o perfil dos alunos e suas atividades**

Esse estudo foi desenvolvido nas aulas de Literatura Brasileira com alunos que cursam o 3º ano do Curso Técnico de Processamento de Dados Integrado ao Ensino Médio em um Instituto Federal do Estado de São Paulo. O grupo conta com 36 estudantes cujas idades variam entre 16 e 19 anos.

Os alunos, no ano anterior, estudaram Literatura com outro professor, porém essa foi a primeira vez que adotaram o método *blended learning* para essa disciplina.

Na primeira aula foi pedido que os alunos acessassem o SGA *Schoology* e criassem uma conta na plataforma. Foi frisado que o sistema de avaliação se basearia na proposta de avaliação contínua e que todo acesso ao SGA seria registrado e monitorado.

A primeira aula foi constituída por um trabalho em grupo, no qual os alunos deveriam traçar uma linha do tempo com as escolas literárias e acrescentar as características que eles lembrassem. O resultado desse exercício foi uma linha do tempo na lousa, onde toda sala poderia contribuir.

O próximo passo foi um teste interativo, no qual os alunos faziam a votação por meio de um aplicativo chamado *Nearpod*. As respostas eram contabilizadas automaticamente e projetadas no telão. Para que fosse desenvolvida essa atividade, os alunos foram orientados a baixarem o aplicativo nos celulares. A conexão à internet WIFI do Instituto é intermitente e por causa dos problemas de conectividade muitos utilizaram o pacote pessoal de dados para concretizar essa atividade.

Ao fim da aula, foi pedido que os alunos acessassem o *Schoology* em casa e assistissem ao vídeo indicado na pasta referente à aula seguinte.

O vídeo, com aproximadamente 22 minutos de duração, estava disponível no YouTube. Após assistirem ao vídeo, os estudantes deveriam apontar características do Pré Modernismo e seus autores em um fórum designado para essa atividade, 34 alunos contribuíram com a discussão.



The screenshot shows a forum post on Schoology. The title is "Pré modernismo". The due date is "Monday, February 20, 2017 at 11:59 pm". The post content says: "Assista ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=CX4UzqnZgD8> tome notas e comente uma característica do pré modernismo e um autor citado." The post was posted on "Sun Feb 12, 2017 at 5:16 pm". There is a "Write a comment" input field. At the bottom, it shows "Highlight User" and "34 Posts".

Em sala de aula, as carteiras foram dispostas em círculo para que os alunos pudessem discutir o conteúdo produzido no fórum. Após essa conversa, eles seguiram para o laboratório de informática e fizeram um exercício no *Schoology*. Esse exercício foi adaptado de questões retiradas de exames vestibulares. Os alunos poderiam acessar a internet e consultar o livro como apoio. As estáticas disponíveis no SGA apontam que a média de acertos ficou em 65.71%. É importante frisar que esse resultado foi alcançado sem que uma aula expositiva tradicional fosse ministrada.

Statistics			
These statistics are currently hidden from student view. You can enable this view by <a href="#">editing</a> this assignment.			
# of Grades	35	Average	65.71 (65.71%)
Max Points	100	Standard Deviation	27.08 (27.08%)
Highest Grade	100 (100%)	Median	70 (70%)
Lowest Grade	0 (0%)	Mode	90 (90%)

#### Schoology 2

Já na aula seguinte, foi feita a utilização do material didático, seguida de explicações da professora. Os alunos então foram encaminhados para o laboratório de informática para resolver exercícios de interpretação de texto que foram retirados do livro adotado e digitalizados. Também foi permitido que os alunos tivessem diversas fontes de consulta, inclusive seus próprios pares.

Esse exercício foi pontuado de acordo com a participação, logo todos os alunos que desenvolveram as questões propostas obtiveram nota máxima.

Statistics			
These statistics are currently hidden from student view. You can enable this view by <a href="#">editing</a> this assignment.			
# of Grades	34	Average	76.47 (76.47%)
Max Points	100	Standard Deviation	42.42 (42.42%)
Highest Grade	100 (100%)	Median	100 (100%)
Lowest Grade	0 (0%)	Mode	100 (100%)

#### Schoology 3

Ao passar para um novo conteúdo, Vanguardas Europeias, os estudantes deveriam assistir ao vídeo indicado, com duração de 7 minutos, e responder um teste disponível no SGA. Todas as etapas dessa atividade deveriam ser feitas exclusivamente no período de contra turno das aulas, como uma preparação para discussão em sala.

Course	User	Assignment	Discussion	Links		
					Link	Clicks
					<a href="http://brasilecola.uol.com.br/literatura/poemas-p">Poemas</a> <a href="http://brasilecola.uol.com.br/literatura/poemas-p">http://brasilecola.uol.com.br/literatura/poemas-p</a>	2
					<a href="https://www.youtube.com/watch?v=qAJL5vrGNdc">Contextualização da 1 fase modernista</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=qAJL5vrGNdc">https://www.youtube.com/watch?v=qAJL5vrGNdc</a>	4
					<a href="https://www.youtube.com/watch?v=t06duazyloA">Assita antes do exercício</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=t06duazyloA">https://www.youtube.com/watch?v=t06duazyloA</a>	18
					<a href="https://share.nearpod.com/vsph/vtkRpJN8Lu">Revisão de Literatura</a> <a href="https://share.nearpod.com/vsph/vtkRpJN8Lu">https://share.nearpod.com/vsph/vtkRpJN8Lu</a>	25
					<b>Total</b>	<b>49</b>

#### Schoology 4

O vídeo foi acessado 18 vezes, entretanto essa contagem não aponta o número de vezes que cada aluno entrou no site, mostrando somente o total de acessos, um aluno pode acessar mais de uma vez e cada clique será contabilizado.

O exercício referente à informação do vídeo foi respondido por 20 alunos, sendo que 16 alunos não acessaram a plataforma e tiveram sua atividade zerada.

Statistics			
These statistics are currently hidden from student view. You can enable this view by <a href="#">editing</a> this assignment.			
# of Grades	35	Average	47.57 (47.57%)
Max Points	100	Standard Deviation	43.51 (43.51%)
Highest Grade	100 (100%)	Median	65 (65%)
Lowest Grade	0 (0%)	Mode	0 (0%)

#### Schoology 5

Na aula após essa atividade, os alunos assistiram trechos do filme “Meia Noite em Paris” apontando as Vanguardas que apareciam no filme. Essa atividade foi seguida de discussão e uma breve leitura do material didático.

Como fechamento para o primeiro ciclo de atividades propostas no método *Blended Learning*, os alunos deveriam comentar sua experiência.

A seguir alguns relatos dos estudantes sobre o uso de Tecnologias Digitais como ferramentas pedagógicas e a sedimentação de discursos que definem uma aula tradicional.

### **Analisando os relatos dos alunos**

Como apontado na introdução, a manutenção e a estabilidade de certos discursos acontece quando sujeitos e espaços validam dizeres em determinado contexto histórico. Para entender como é vista a Escola enquanto instituição é preciso dar voz aos sujeitos que nela definem seu funcionamento, considerando que esses são atravessados pelo inconsciente e que a constituição do seu discurso se dá por diversas ordens.

Esse estudo debruçar-se-á mais precisamente na fala de alunos obtidas no final de uma série de atividades que visava desenvolver a metodologia *blended learning* em aulas de Literatura Brasileira. Esses depoimentos, ao serem organizados, constituem sequências discursivas que permitem uma possível interpretação sobre o posicionamento do corpo discente em relação as tecnologias digitais e a Escola.

A análise de Discurso Francesa servirá de teoria e método na leitura dos dados apresentados, pois permite estudar a relação entre sujeito, discurso, memória e ideologia na constituição dos dizeres.

## Sequência Discursiva 1<sup>4</sup>: O Foco

Um dos aspectos apontados como problemática do método adotado é o desafio de manter o *Foco* durante os estudos feitos fora da sala de aula. A maioria dos alunos frisa o quão difícil é concentrar-se diante das demandas relacionada às tecnologias digitais.

É possível perceber que os alunos se sentem incapazes de desenvolver uma rotina de estudo sem que tenham constante supervisão de uma figura centralizadora, que aparece personificada na imagem do professor.

Entretanto, é preciso estabelecer uma relação entre as atividades escolares que foram pedidas a estes alunos e o *Foco*. Afirmar que eles têm problemas de concentração seria uma saída fácil e que ignoraria aspectos subjetivos como motivação pessoal.

Seria preciso um estudo mais profundo para comparar a concentração que esses alunos apresentam ao desenvolverem tarefas de escolha pessoais e aquelas exigidas pela Escola, porém, uma hipótese que pode ser levantada é que o professor funciona como figura fiscalizadora, redirecionando a atenção para aquilo que é estudado.

Sem essa fiscalização, os alunos tendem a se perder, pois provavelmente não escolheriam aquela atividade para realizar em seu tempo livre. Aqui, a Escola aparece como algo naturalizado, obrigatório, mas que não perde a artificialidade dos conteúdos estanques e segmentados, descolados das atividades concretas relacionadas à realidade do aluno.

Pode-se dizer então que a figura do professor faz parte da estabilização no que se refere a função da Escola, retomando o paradigma da aprendizagem tradicional, na qual o aluno depende do docente para direcioná-lo.

Essa construção imagética da figura do professor não se dá ao acaso. Courtine (2009) observa que “a noção de memória discursiva diz respeito à *existência histórica do enunciado* no interior de práticas discursivas por aparelhos ideológicos” (COURTINE, 2009, P.105), logo o relato dos alunos carrega essa *existência histórica* que compartilha a imagem do docente centralizador, que foi construída ao longo dos anos.

---

<sup>4</sup> Os relatos foram transcritos exatamente como publicados pelos alunos na plataforma *Schoology*, sem nenhuma correção ou edição.



Relato 1:

Entretanto, às vezes é difícil compreender a matéria totalmente sem o método tradicional - com o professor escrevendo toda a matéria na lousa. Muitas vezes, esse método, em aulas com mais conteúdo, poderia ser adotado já que os vídeos e textos passados sobre as matérias acabam **me deixando com problemas de perda de foco** (como alguns colegas também comentaram). Algo que também acontece é a falta de lembretes semanais que avisem o período de início e término de atividades, com isso, todos poderiam se programar para entrar no site em determinada data e fazer as atividades / ler os avisos no prazo correto ou poderiam avisar a professora sobre algum contratempo que terão naquela data de realização de atividade (como uma viagem).

Relato 2:

Eu gostei, como já mencionado anteriormente é mais proveitoso e dinâmico ter filmes, video aulas etc em sala. Porém, em relação ao conteúdo, eu prefiro ver em sala de aula do que em video aula pois uso a mesma só para dúvidas e afins, além do fato de que **me distraio facilmente** com elas e tenho que ficar voltando e acabo me irritando, é isso, abraço!!

Relato 3:

Eu gosto muito dos vídeos e de discutir sobre eles em sala de aula, pois quando estou **em casa perco o foco**. Porém, acho importante fazermos essa fusão entre internet e aprendizado, pois nos traz vantagens que o estudo comum não, como por exemplo o filme "Meia noite em Paris".

Relato 4:

É mais dinâmico e mais fácil, mas nada substitui uma aula "ao vivo" em que podemos tirar nossas dúvidas no mesmo instante. No caso da aula de vanguardas foi boa, pois eu percei no filme as características de cada. Em relação as pesquisas/plataforma: prefiro pesquisar na aula, pois em casa **eu acabo perdendo o foco** ou até mesmo esqueço dos prazos (ainda não estou familiarizada).

Relato 5:

É eficaz, mas eu não gosto. E eu muitas em vezes **me perco**.

Relato 6:

Eu penso que o conceito em si é muito bom, porém botar ele em prática é diferente, já que muitas vezes em casa, começo uma pesquisa para um trabalho e acabo **perdendo totalmente o foco** do tema, já que com uma fonte de conhecimento tão grande é difícil se manter preso a só uma coisa, porém, o método se apresenta bem dinâmico e mais atrativo que o convencional, sendo assim apóio o uso dele.

Relato 7:

Acho que assistir na sala de aula é mais produtivo, pois **fico mais focado** e tem a professora para poder tirar as dúvidas a qualquer momento, e ainda ajuda comentario dos colegas.

Relato 8:

Acho uma forma muito interessante mas tem que ser usada da forma certa para não **acabar fugindo do assunto** pois como na internet a muita informação temos que descobrir quais são as informações que de fatos são verdadeiras pois a uma grande diversidade dentro da internet, acho que apresentando o material em sala de aula e usando esse método como complementento e não como meio de aprendizagem nós poderíamos evoluir muito o nosso conhecimento e assim tendo uma visão geral de toda a matéria, no caso das vanguardas esse assunto até que ficou bem esclarecido mas eu ainda acho que esse não seja um método totalmente efetivo como qualquer outro ele tem as suas falhas mas não creio que acabou intervindo na aprendizagem da matéria.

## Sequência Discursiva 2: O Método Tradicional

Apesar de naturalizado nas práticas diárias, o uso de tecnologias digitais ainda é visto como *anormal*<sup>5</sup> no meio escolar. Isso pode ser comprovado na fala de alunos que se remetem ao *Método Tradicional* como a maneira mais eficaz de aprendizagem.

Esse método vem atrelado à imagem docente apresentada na sequência discursiva 1, pois o professor faz parte desse cenário, no qual é o principal ator no processo de aprendizagem.

É possível estabelecer uma relação entre esse método tradicional e a discussão sobre educação bancária proposta por Paulo Freire, “Na perspectiva freiriana, seguindo-se esta prática, existe apenas uma situação, a qual foi denominada Educação Bancária, na qual o pensador vê o confronto entre o professor e o aluno de modo que o primeiro faz a exposição de conteúdos e o segundo permanece em uma passiva atitude de mero recebimento destes.” (LINS, 2011, p.2).

Os discentes entendem que devem receber a informação, muitas vezes passivamente, e a figura do professor, além da sua função fiscalizadora, aparece como ponto de concentração do conhecimento.

O relato 1 marca esse posicionamento apontado técnicas que são naturalizadas, como o uso da lousa. A tecnologia digital não é suficiente para proporcionar um apagamento dessa prática, que é entendida como *aula normal* ou *aula ao vivo*.

No relato 10 é possível perceber que tudo que é apresentado fora do paradigma da aula tradicional não pode ser considerado um processo de aprendizagem, pois não há interferência do professor.

Uma hipótese que pode ser levantada e que remete a citação de Levy (1993), na qual afirma que a mudança de paradigma seria um rompimento com um hábito antropológico, é a internalização de conceitos reforçados dentro de uma prática pedagógica. Os discursos são produzidos a partir de uma memória discursiva que foi sedimentando a imagem dessa *aula tradicional* ao longo da história. “Toda produção discursiva que se efetua nas condições determinadas de uma conjuntura movimenta – *faz circular* – formulações anteriores, já

---

<sup>5</sup> O termo *anormal* foi adotado como uma referência ao relato 9, no qual o aluno se refere à aula tradicional, já naturalizada por meio da repetição de certas práticas, como uso de quadro negro e onde o professor é o centro do conhecimento.

enunciadas: interpretamos assim a ‘manifestação discursiva’ [...] como um efeito de *memória* na atualidade de um acontecimento.” (COURTINE, 2009, p.104)

Qualquer paradigma ao ser repensado demanda uma atualização no esquema discursivo dos sujeitos envolvidos.

Como apontado acima, a memória tem um papel fundamental na formulação discursiva, pois promove um "deslocamento do presente ao passado" (PÊCHEUX, 1995, p.168) e faz com que o sujeito se identifique com aquilo que é dito. No caso desse estudo, a ausência do pré-construído (Courtine 2009) ou do já-dito (Pêcheux 1995) faz com que os alunos, sem referências sobre o uso das TDIC na escola, questionem a eficácia dessas ferramentas no processo de aprendizagem e o posicionamento do professor.

A resistência à essa mudança de paradigma é apresentada de maneira objetiva no relato 10, no qual o aluno destaca que aquilo que foi vivenciado não pode ser definido como aula. “Contudo, se faz apenas **se apresentado pelo professor**, em sala de aula, com comentários, **havendo**, portanto, **de fato uma aula**, entretanto, não é o que tem havido.” (Relato 10)

Mais uma vez a figura do professor aparece relacionada àquela que conduz e centraliza o saber. Se ele não está desempenhando as funções consagradas por meio da memória discursiva, principalmente aquelas nas quais ele é o centro de todo processo de aprendizagem, ele não está desempenhando seu papel.

Relato 1:

Entretanto, às vezes é difícil compreender a matéria totalmente sem o **método tradicional** - com o professor escrevendo toda a matéria na lousa

Relato 4:

É mais dinâmico e mais fácil, mas nada substitui **uma aula "ao vivo"** em que podemos tirar nossas dúvidas no mesmo instante.

#### Relato 9:

Na minha opinião ambos metodos são eficazes, o fato de misturar video e filmes é muito interessante pois sai de uma aula "padrão" e acaba chamando a atenção e despertando a curiosidade no aluno, mas também acho que alguns assuntos ficam mais faceis de serem entendidos **em uma aula "normal"** pois exigem mais atenção e mais detalhes, deixando assim o metodo de pesquisa e videos somente caso existam duvidas

#### Relato 10:

Em discordância com meus colegas, eu diria que o método é nada eficaz, ao menos, não por meio do Schoology; usar vídeos e o auxílio da internet, tem por ideia soar de grande ajuda, e deveria! Contudo, se faz apenas se apresentado pelo professor, em sala de aula, com comentários, **havendo**, portanto, **de fato uma aula**, entretanto, não é o que tem havido.

#### Conclusão

Na Análise de Discurso Francesa, a memória e o esquecimento desempenham papel fundamental na formação discursiva. Enquanto validamos nossos dizeres com evidências do pré-construído, “O pré-construído remete assim às evidências pelas quais o sujeito se vê atribuir os objetos de seu discurso: ‘o que cada um sabe’ e simultaneamente ‘o que cada um pode ver’ em uma dada situação.” (COURTINE, 2009, p. 74), temos a ilusão que produzimos um discurso que nos pertence.

Essa ilusão é da ordem do esquecimento,

Ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. [...] Este “esquecimento” produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. Ela estabelece uma relação

“natural” entre a palavra e a coisa. Mas este é um esquecimento parcial, semi-consciente e muitas vezes voltamos sobre ele, recorremos a esta margem de família parafrásticas, para melhor especificar o que dizemos. (ORLANDI, 2009, p.35)

Ao indicar procedimentos pedagógicos típicos da aula tradicional, os alunos apontam em seu discurso a retomada de famílias parafrásticas para justificar aquilo que eles entendem como o papel da escola, do professor e da sala de aula.

O discurso do corpo discente é construído por meio da sua própria experiência dentro do ambiente escolar, isso mostra que ele tende a reproduzir as práticas que está habituado a experimentar e não necessariamente aquelas que seriam mais eficazes.

Porém, a mudança de paradigma não é só da ordem pedagógica. Ela também desestabiliza aquilo que é sedimentado pela história e pelo interdiscurso “que fornece, por assim dizer a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como 'sujeito falante'." (PÊCHEUX, 1995, p.167)

A resistência dos alunos e o estranhamento com o método proposto podem ser lidos como um questionamento do próprio aluno na posição *sujeito locutor*.

Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele fala?). É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. E se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo pois incluirá: a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante. Na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições. [...] É assim que as condições de produção estão presentes nos processos de identificação dos sujeitos trabalhados nos discursos. E as identidades resultam desses processos de identificação, em que o imaginário tem sua eficácia. (ORLANDI, 2009, p.40)

A mudança das regras, nesse jogo imaginário, desestabiliza a posição que o discente ocupa. Se antes ele era apenas coadjuvante no processo de aprendizagem, agora precisará repensar sua passividade e com isso seu lugar na produção do discurso.

E a validação desse novo discurso no meio escolar não é apenas uma questão tecnológica. É preciso toda uma construção ideológica que crie um ambiente propício para propagar práticas de formas mais naturalizadas.

Essa necessidade de mudança vem de uma demanda do mercado, descrita nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*:

A evolução tecnológica e as lutas sociais têm modificado as relações no mundo do trabalho. Devido a essas tensões, atualmente não se admite mais a existência de trabalhadores que desempenhem apenas funções mecânicas. O uso de tecnologias de comunicação e informação tem transformado o trabalho em algo menos sólido. (BRASIL, 2013, p. 207)

A lógica apresentada nas *Diretrizes* aponta para um trabalhador que desenvolva novas competências e que deveria ser instruído e desafiado na Escola.

Entretanto, se compararmos as modificações do mundo do trabalho com as mudanças escolares, veremos que a segunda ainda conserva aspectos do início do século XVIII – carteiras enfileiradas, professores detentores do saber, estudantes pouco participativos – enquanto o mercado de trabalho anseia pelo funcionário do futuro.

Valente (2014) lembra que

a sala de aula tradicional é um subproduto do industrialismo, idealizada na concepção da linha de montagem (VALENTE, 2007) e com propósito de treinar os alunos segundo as conformidades do modelo industrial. Como observado por Davidson (2011), independente do conteúdo a ser trabalhado na sala de aula, a maneira como isso acontece tem como objetivo construir uma prática disciplinar voltada para a fábrica ou empresa, que mais tarde poderá contratar seus graduados. Considerando que o modelo industrial está sendo gradativamente

substituído pelo modelo de produção e de serviço baseado na economia do conhecimento, diversos órgãos como Unesco (2009) e mesmo os PCNs (BRASIL, 1998) têm proposto métodos de ensino alternativos, explorando a colaboração, a exploração, a investigação, o fazer, mais adequados para a idade pós-industrial. (VALENTE, 2014, p. 81)

Os alunos que clamam por *aulas tradicionais* ainda estão condicionados a reproduzir essa concepção da linha de montagem, sem perceber que o ambiente escolar está prestes a passar por grandes alterações para atender uma sociedade cuja economia vem do conhecimento e não só da produção.

Existem esforços de diversas ordens para que as Tecnologias Digitais se tornem parte integrante daquilo que entendemos por aula. É possível observar editoras investindo massivamente para migrar seu conteúdo para espaços virtuais e oferecem cada vez mais novas ferramentas para sala de aula, além de iniciativas do próprio Governo Federal<sup>6</sup> que levam computadores e tablets para salas de aula.

Entretanto, é preciso ressaltar que não existe neutralidade dentro do discurso e que a mudança de paradigma, seja ela qual for, obedece certos interesses. Com isso, cabe aos docentes refletirem de forma crítica sobre sua prática, principalmente quanto a adoção de TDIC, e aos discentes se questionarem sobre seu papel dentro dessa transformação.

### **Bibliografia:**

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Presença 1970

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos : EdUFSCar, 2009

---

<sup>6</sup> <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca> acessado em 30 de out. de 15 e <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-tablets> acessado em 30 de outubro de 2015.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1983

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1996

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. **Educação bancária: Uma questão filosófica de aprendizagem**. Revista Educação e Cultura Contemporânea,

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise De Discurso: Princípios e Procedimentos**. 8. Ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni p. Orlandi. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso**. Uma crítica à Afirmação do Óbvio. Tradução Eni p. Orlandi. 2ª ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

VALENTE, J. A. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala invertida**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR

## **AS ESCOLHAS VERBAIS E O ENSINO DE VERBOS NAS AULAS DE ELE: UMA BREVE REFLEXÃO DESDE O PONTO DE VISTA FILOSÓFICO**

**Caroline Alves Soler<sup>1</sup>**

**Egisvanda Isys de Almeida Sandes<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O presente trabalho tem por finalidade promover uma breve reflexão acerca das escolhas verbais efetuadas pelos falantes no ato da comunicação, com base em algumas discussões sobre a concepção de diálogo de diferentes filósofos. Dessa forma, respaldamo-nos, principalmente, em algumas considerações de Cassirer (2011) e de Bahktin (2003; 2013), com o objetivo de estabelecer uma possível relação de tais conceitos com o tema do ensino de verbos nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

**PALAVRAS-CHAVE:** verbos, Espanhol como Língua Estrangeira, escolhas verbais, estilística.

**ABSTRACT:** The present work aims to promote a brief reflection on the verbal choices made by the speakers in the act of communication, based on some of the discussions regarding the conception of dialogue developed by different philosophers. Therefore, this work is based mainly on some of the considerations of Cassirer (2011) and Bahktin (2003; 2013), with the aim of establishing a possible relation of such concepts with the subject of teaching verbs in Spanish as a Foreign Language (SFL) classes.

**KEY WORDS:** verbs, Spanish as a Foreign Language, verbal choices, stylistics.

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguagem e Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP - Campus de Araraquara). Professora de Português/Espanhol do Instituto Federal de São Paulo (IFSP - Campus de Cubatão). – Membro do PELTI –Pesquisa em Educação, Linguagens, Tecnologias e Inovação. – csoler@ifsp.edu.br

<sup>2</sup> Doutora em Língua Espanhola e suas Literaturas pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de Língua Espanhola na graduação e de Linguística Aplicada na pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP - Campus de Araraquara). – wandasandes@fclar.unesp.br

## **Introdução**

O presente trabalho tem por finalidade promover uma breve reflexão acerca das escolhas verbais efetuadas pelos falantes no ato da comunicação, com base em algumas discussões sobre a concepção de diálogo de diferentes filósofos.<sup>3</sup> relativas à concepção de diálogo pensada por diferentes filósofos. Dessa forma, respaldamo-nos, principalmente, em algumas considerações de Cassirer (2011) e de Bahktin (2003; 2013), com a intenção de estabelecer uma possível relação de tais conceitos com o nosso objeto de estudo em nível de doutorado, o qual, em linhas gerais, trata do aspecto verbal e do ensino do Modo Indicativo nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE).

Assim, no primeiro item deste artigo, esclarecemos ao leitor os motivos que engendraram nosso interesse pela investigação sobre o ensino de verbos nas aulas ELE, além de explicitar, brevemente, a visão de alguns estudiosos acerca do assunto, por meio de um recorte de pesquisa por nós desenvolvido<sup>4</sup>. Logo, no segundo item deste texto, voltamos à apresentação de algumas considerações relacionadas ao uso que o falante faz da língua à luz da Filosofia da Linguagem, respaldados, principalmente, em algumas ideias de Cassirer (2011) e Bahktin (2003), consoante ao que já destacamos nas linhas precedentes. Por fim, realizamos uma rápida reflexão acerca das ideias apresentadas com o propósito de compreender o ensino de verbos sob uma perspectiva estilística, com vistas à observação e ao entendimento de caminhos que podem ou devem conduzir o ensino de verbos nas aulas de ELE.

### **1. O ensino de verbos nas aulas de ELE**

Conforme constatamos por meio de nossa pesquisa (SOLER, 2013, p. 29-33) que tratou dos tempos verbais *Pretérito Indefinido* e *Pretérito Perfecto Compuesto* nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), em geral, o ensino da gramática costuma gerar

---

<sup>3</sup> Discussões realizadas na ocasião do desenvolvimento da disciplina “Filosofia da Linguagem: do diálogo socrático ao diálogo bakhtiniano”, relativa ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP - Campus de Araraquara), ministrada pela professora Dra. Luciane de Paula no período referente ao segundo semestre de 2014.

<sup>4</sup> Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP, sob a linha de pesquisa “linguagem e educação”. Cabe ressaltar que o primeiro item deste artigo contém algumas passagens extraídas e transcritas *ipsis litteris* do mencionado trabalho.

certo desconforto a alunos e a professores, talvez devido ao fato de que, durante muito tempo, os procedimentos adotados no momento de transmiti-la fossem, predominantemente, tradicionais, calcados na memorização de regras e na realização de exercícios repetitivos, por exemplo.

Segundo Matte Bon (2009, p. 75-76), no que se refere ao ensino dos elementos gramaticais de uma língua, costuma-se manter uma visão conservadora e, por conseguinte, apresenta-se certa resistência a possíveis mudanças em práticas na sala de aula. De acordo com o estudioso, é provável que essa dificuldade decorra da concepção arraigada acerca do tema, baseada, principalmente, na forma como os estudos gramaticais costumavam ser apresentados na Educação Básica. Ainda segundo Matte Bon (2010, p. 246), é imprescindível que nos esforcemos em abandonar a compreensão de que a gramática está relacionada apenas à memorização e repetição e a tratemos desde o conceito de comunicação, de modo que ela deixe de ser vista como algo estanque, como costuma acontecer na configuração que lhe é conferida nos livros, e passe a ser concebida como elemento vivo e, finalmente, possa ser ampliada sua forma de apresentação, por exemplo, nos referidos materiais.

Bechara (2006, p. 14), declara que, durante muito tempo, a compreensão de língua para o professor estava vinculada apenas à norma culta, conceito que descartava, invariavelmente, todo o conhecimento linguístico adquirido pelo falante antes de chegar à escola.

Neves (2002), por sua vez, respaldada em uma entrevista realizada com professores de língua portuguesa vinculados à Educação Básica no Brasil, destaca que todos os docentes entrevistados afirmaram que ensinam a gramática, embora acreditem que ela não sirva para nada, além de contemplarem-na apenas como “atividade de exercitação da metalinguagem” revelando, assim, que lecionavam o idioma por meio de uma simples transmissão de conteúdos estabelecidos nos livros didáticos os quais, segundo a autora, de maneira geral propõem “uma taxonomia de formas, numa apresentação que vai da definição das entidades aos quadros de flexão, passando por subclassificações, tanto de base nocional quanto de base morfológica” (NEVES, 2002, p. 238).

Assim, com base nos pensamentos destacados, em nossa experiência profissional, em alguns comentários informais de alunos e professores, bem como nas conclusões relacionadas à nossa dissertação de mestrado entendemos que o ensino e a aprendizagem dos verbos foram realizados durante muito tempo por meio de tabelas, memorização e inúmeros exercícios repetitivos fossem de mera conjugação descontextualizada ou de preenchimento de lacunas com as formas corretas de acordo com os modos, tempos e pessoas verbais que se pretendia praticar em determinado momento. Tais procedimentos estão vinculados ao método Tradicional, também denominado Gramática e Tradução, que era aplicado no ensino e aprendizagem de línguas clássicas na antiguidade e foi o primeiro a ser empregado nas aulas de línguas estrangeiras, quando era comum o pensamento de que para saber um idioma era necessário dominar sua gramática (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000).

Cabe mencionar, também, a presença de alguns procedimentos relacionados ao método Áudio-oral ou *Audiolingual* cujo objetivo é a assimilação de estruturas e vocabulário do idioma lecionado, por meio dos quais o ensino de verbos acontece com base na repetição de estruturas calcadas em técnicas e procedimentos diversos, tais como: simples repetição de padrões; repetição de padrões para substituição de um ou mais elementos estruturalmente equivalentes; repetição resultante da transformação de frases com estruturas idênticas; reformulação de frases de acordo com modelos sugeridos; preenchimento de padrões idênticos; técnica de pergunta e resposta sobre modelos equivalentes (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 160-166).

Consideramos que o ensino de verbos fundamentado apenas em procedimentos relacionados aos métodos de ensino destacados pode não ser o mais adequado, pois não visa ao esclarecimento das diferentes situações de uso do idioma, senão às regras vinculadas à norma culta da língua e às estruturas nas quais as diferentes formas verbais são empregadas.

Não pretendemos descaracterizar a importância do conhecimento estrutural dos verbos de um idioma, entretanto, entendemos que apenas ser capaz de selecionar formas verbais corretas do ponto de vista gramatical não garante que elas sejam as mais apropriadas ao contexto comunicativo em que for necessário empregá-las, uma vez que “uma frase pode ser gramaticalmente correta, estilisticamente desajeitada, socialmente

diplomática e de uso pouco frequente”<sup>5</sup> (HYMES, 2000, p. 37). Portanto, é preciso estar atento, não somente, às regras de uso da língua.

Dessa forma, entendemos que o ensino de verbos nas aulas de ELE deve estar pautado, principalmente, no uso que o falante faz do idioma, por meio de uma abordagem que possibilite a percepção e/ou simulação de situações comunicativas concretas.

## 2. O verbo e a Filosofia da Linguagem

O mito, em seu conceito etimológico proveniente do grego *mythos*, deriva de dois verbos *mytheyo* (contar, narrar, falar alguma coisa para alguém) e *mytheo* (conversar, contar, nomear, designar). Trata-se, portanto, da explicação da origem de algo.

A narrativa mítica teve sua origem por volta do século XXI a.C. na Grécia Antiga. Entretanto, ainda nos dias atuais, todos os povos têm sua cultura sempre repleta de mitos. Devido ao espaço de tempo entre a origem do mito e a utilização contemporânea do termo é natural que ocorra o uso diversificado, e até mesmo inadequado do ponto de vista filosófico, da palavra mito, como podemos observar, por exemplo, na menção a ídolos (Pelé é um mito), a lendas (Saci Pererê é um mito; Lobisomem é um mito) e, inclusive, a mentiras (Aquele situação é um mito). Talvez este último significado, recorrente na sociedade, possa também ser aplicado para fazermos referência à “resistência” apresentada por muitos brasileiros no tocante ao ensino e à aprendizagem de ELE, pois, durante muito tempo, acreditavam (e ainda muitos acreditam) que falar espanhol significava 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 era sinônimo de uma língua fácil, sendo, portanto, desnecessário o estudo aprofundado do idioma. Atrelado a isso, podemos mencionar, também, a crença de que o espanhol falado na Espanha é mais formal ou mais correto em relação ao espanhol falado pelos hispano-americanos.

Cabe ressaltar, todavia, a verdadeira representatividade do mito. Em um mundo no qual a ciência era muito precária e o conhecimento empírico não apresentava todas as

---

<sup>5</sup> Tradução livre nossa. No original: *una frase puede ser gramaticalmente correcta, estilísticamente torpe, socialmente diplomática y de uso poco frecuente.*

respostas, fez-se necessária a criação de narrativas realizadas em público pelos denominados poetas-rapsodos que visavam a responder ao que não apresentava respostas. Acreditava-se que tais poetas eram escolhidos dos deuses, os quais lhes apresentavam a origem de todas as coisas. Nesse sentido, “sua palavra – o mito – é sagrada [...], incontestável e inquestionável” (CHAUÍ, 2010, p. 43).

Cassirer (2011), ao tratar do problema das origens da linguagem, busca estabelecer uma relação entre o desdobramento desta e as peculiaridades do pensamento mítico. Para ele, o mito pode ou não ser expressado de maneira artística e parte de algo concreto que existe, porém não se explica. Assim:

Tudo a que chamamos de mito, é, [...] algo condicionado e mediado pela atividade da linguagem: é, na verdade, o resultado de uma deficiência lingüística originária, de uma debilidade inerente à linguagem. Toda designação lingüística é essencialmente ambígua e, nesta ambigüidade, nesta "paronímia" das palavras, está a fonte primeva de todos os mitos. (CASSIRER, 2011, p. 18)

Segundo o estudioso, todo o conhecimento científico também é simbólico de forma que todo conhecimento do homem, bem como sua relação com o mundo são concretizados por meio de formas simbólicas: o mito, a linguagem, a religião, a arte e a ciência. Ainda de acordo com Cassirer (2011, p. 17), “o nome e a essência se correspondem em uma relação intimamente necessária”, posto que o nome não apenas designa, mas “contém em si a força do ser”. Mais adiante, ao tratar do elo existente entre a consciência lingüística e a mítico-religiosa, o filósofo afirma que todo o ser e todo o acontecer se radica na “palavra”.

Dessa forma, sabendo que o verbo é um nome, uma palavra, qual seria, então, a sua essência?

Conforme Chauí (2010, p. 189), a linguagem se define como “um sistema de signos ou sinais usados para indicar coisas, para a comunicação entre pessoas e para a expressão de ideias, valores e sentimentos”. Em linhas gerais, trata-se de um sistema de sinais com função indicativa, comunicativa, expressiva e conotativa, às quais o verbo se relaciona.

Inferimos, portanto, com base na definição de linguagem proposta por Chauí (2010), bem como nas ideias de Cassirer (2011) apresentadas nas linhas anteriores que a essência

do verbo, ou seja, o que caracteriza verbo como verbo (o que podemos denominar de uma maneira aristotelizante de “verbidade” do verbo), é, basicamente, a expressão ou manifestação das ações e dos estados de coisas. De maneira simplificada, podemos dizer que o verbo é o elemento em torno do qual giram os demais elementos gramaticais de um enunciado, constituindo, portanto, a parte essencial de uma oração.

Conforme Bakhtin (2003), a língua é empregada em forma de enunciados os quais transmitem as condições específicas e os objetivos de cada campo, não apenas pelo conteúdo e pelo estilo da linguagem apresentados, mas, principalmente, por sua construção composicional. Para Bakhtin, assim como para Cassirer, a língua só existe em função do uso que o locutor e interlocutores fazem dela em situações de comunicação. As relações se dão por meio da linguagem, pois relacionar-se por meio dela é estar no mundo. Assim, a essência da linguagem está vinculada à “criação espiritual do indivíduo” (BAKHTIN, 2003, p. 270).

Consoante às ideias de Bakhtin (2003, p. 291), a escolha das palavras que efetuamos aos enunciados é dirigida pelo sentido emocional característico “de uma palavra isolada: selecionamos aquelas que pelo tom correspondem à expressão do nosso enunciado e rejeitamos as outras”. Nesse sentido, é o falante quem seleciona as palavras. Trata-se, por conseguinte, de uma escolha consciente que parte de um conjunto previamente delineado e que nem sempre está vinculada ao sistema linguístico “em sua forma neutra, lexicográfica”, senão à realidade concreta:

[...] só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós. Portanto, a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto. (BAKHTIN, 2003, p. 292)

Ainda segundo Bakhtin (2003, p. 306), o sistema da língua apresenta recursos puramente linguísticos (recursos lexicais, morfológicos e sintáticos) que garantem o



encaminhamento formal, os quais alcançam direcionamento real somente quando utilizados em enunciados concretos.

Cassirer (2011, p. 78), por sua vez, ao discorrer sobre o significado de “palavra” o associa ao termo linguagem e afirma que a palavra revela ao homem o mundo que se lhe apresenta mais próximo, o qual atinge “mais diretamente a sua felicidade ou a sua desgraça”. É ela que viabiliza a permanência ou a convivência do homem em sociedade e na relação com o outro manifesta sua subjetividade, o seu próprio “eu”.

Entretanto, no que se refere ao emprego do verbo, o objeto central deste artigo, não há como deixar de mencionar a questão do tempo, visto que a expressão do verbo em um dado enunciado, em geral, está atrelada a valores temporais.

No livro XI das **Confissões**, Santo Agostinho expõe a seguinte reflexão:

Uma coisa é agora clara e transparente: não existem coisas futuras nem passadas; nem se pode dizer com propriedade: há três tempos, o presente, o passado e o futuro; mas talvez se pudesse dizer com propriedade: há três tempos: o presente respeitante às coisas passadas, o presente respeitante às coisas presentes, o presente respeitante às coisas futuras. Existem na minha alma estas três espécies de tempo e não as vejo em outro lugar: memória presente respeitante às coisas passadas, visão presente respeitante às coisas presentes e expectativa presente respeitante às coisas futuras. (AGOSTINHO, 2004, p. 305)

Assim, observamos que, para o filósofo, só há um único tempo real, sendo, portanto, incerto afirmar a existência de três tempos, tais como os conhecemos tradicionalmente. Segundo ele, a divisão do tempo em três modalidades é um fenômeno intrínseco à alma de quem fala: memória (passado), visão (presente) e espera (futuro).

De acordo com Fiorin (2005, p. 132), para Agostinho a constatação dos diferentes tempos se dá na linguagem, pois quando nos referimos a uma situação passada já não falamos do que é real, mas sim das imagens construídas na memória em relação ao que se passou. De igual modo, quando aludimos ao futuro, nossa alma antecipa imagens de situações que ainda não ocorreram, ou seja, o planejamento das ações futuras acontece no presente, embora ainda não tenham sido concretizadas. Sendo assim, Fiorin (2005, p. 132)

declara que Agostinho insere “o passado e o futuro no presente por meio da memória e da espera”.

Com base nessa teoria defendida por Fiorin (2005), verificamos que a divisão temporal não é relativa ao espaço cronológico, mas sim à maneira como o enunciador sente um determinado acontecimento, visto que o passado e o futuro estão no espírito de quem fala e o presente é o único tempo da realidade.

Bakhtin (2003, p. 95), ao tratar do problema da morte, declara que a forma temporal relativa à vida interior de um indivíduo se desdobra a partir da visão temporal que se obtém das fronteiras da vida interior de outra alma. Os limites temporais da vida de um indivíduo não possuem o mesmo significado formal na visão do outro, pois este se situa

[...] mais intimamente ligado ao tempo [...], está por inteiro inserido no tempo como o está inteiramente no espaço, no vivenciamento dele por mim nada perturba a temporalidade contínua de sua existência. Eu não estou para mim mesmo inteiramente no tempo, mas ‘minha maior parte’ é vivenciada intuitivamente por minha própria pessoa fora do tempo, [...] (BAKHTIN, 2003, p. 100)

Dessa forma, inferimos que as considerações de Bakhtin acerca do tempo coincidem com a proposta defendida por Fiorin (2005, p. 136) que concebe, pautado nos conceitos de Agostinho, que o tempo está vinculado ao espírito do enunciador e não a um fenômeno físico natural, consoante ao que já mencionamos nas linhas anteriores.

Sendo assim, entendemos, portanto, que o verbo (classe gramatical) é uma palavra intrinsecamente atrelada ao ato da comunicação a qual, como descrevemos com base nas ideias dos estudiosos apresentados, compõe a linguagem ao lado de outros tipos de palavra. Sua função, em linhas gerais, é expressar ações e estados de coisas e a sua abordagem em sala de aula, seja de ELE ou de outras línguas, precisa levar em conta aspectos que vão muito além da transmissão de sistemas e regras, assunto sobre o qual nos centramos no item a seguir.

### 3. O ensino de verbos nas aulas de ELE sob uma perspectiva filosófica

Bakhtin (2013, p. 23), declara que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico”, uma vez que ao serem estudadas apartadas das questões semânticas e estilísticas<sup>6</sup> de um idioma “inevitavelmente degenera em escolasticismo”. Para o teórico, é muito raro que o professor de língua trate de questões estilísticas no ensino da gramática, já que o cerne das aulas de língua é a “gramática pura”, o que corrobora as considerações de Neves (2002) relativas a uma entrevista realizada com professores de língua portuguesa vinculados à Educação Básica no Brasil, bem como as conclusões inerentes à nossa dissertação de mestrado (SOLER, 2013), conforme apresentamos no primeiro item do presente artigo.

Segundo Bakhtin (2013, p. 24), tal problema é gerado pela ausência da referência ao tratamento da sistemática estilística relacionada aos elementos gramaticais, de modo que, caso o docente queira compreender o significado estilístico de algum deles, terá de buscar livros cujo acesso é muito restrito. Bakhtin reitera ainda que “em lugar algum ele encontrará uma abordagem sistemática para as questões estilísticas da gramática”.

De acordo com as ideias do mencionado teórico, todo elemento gramatical é um meio de representação. Por esse motivo, todos eles precisam ser explorados com vistas às suas possíveis perspectivas estilísticas, como, por exemplo, no caso estudo de algumas formas sintáticas por meio das quais são oferecidas ao usuário da língua diferentes possibilidades corretas do ponto de vista da gramática. Para Bakhtin (2013, p. 25), tal escolha ocorre calcada em concepções estilísticas e não gramaticais.

Ainda conforme o filósofo é o professor que tem a responsabilidade de transmitir aos seus alunos as perdas e os ganhos relacionados à escolha de uma forma ou outra, como no caso de:

✓ *A notícia que eu ouvi hoje me interessou muito.*

✓ *A notícia ouvida por mim hoje me interessou muito.*

---

<sup>6</sup> Nesse contexto, as questões estilísticas dizem respeito à eficácia representacional e expressiva das formas gramaticais.

Observamos que em ambas as sentenças, a estrutura gramatical apresenta-se de maneira correta, pois permite as duas formas. A ausência desse tipo de abordagem não enriquece a linguagem dos alunos, privando-os do desenvolvimento de uma linguagem criativa e própria. De acordo com Bakhtin (2013),

[...] é preciso alcançar uma mudança completa; é necessário tirar os alunos do beco sem saída da linguagem livresca, para colocá-los no caminho daquela utilizada na vida: uma linguagem tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva. A linguagem livresca, impessoal e abstrata, que ainda por cima se gaba ingenuamente de sua erudição pura, é sinal de uma educação pela metade. (BAKHTIN, 2013, p. 44)

Com base nas considerações tanto de Cassirer (2011) quanto de Bakhtin (2003) destacadas anteriormente, entendemos que o ensino de verbos nas aulas de ELE deve observar as situações de uso real da língua, dado que a língua só existe em função da utilização que o falante faz dela em contextos reais de comunicação. Na atualidade, o referido ensino calcado em tarefas que enfatizem a gramática pura se insere em uma abordagem descontextualizada e incompleta do assunto.

Entretanto, a fim de que o ensino dos verbos ocorra de maneira adequada, existe a necessidade do empenho do professor, que, segundo Bakhtin (2013), ainda que queira estabelecê-lo de modo eficaz e coerente com a realidade hodierna, encontra grandes dificuldades para se deparar com materiais que lhe instruem a ensinar a gramática levando em conta as questões estilísticas da língua. Embora saibamos que o referido texto tenha sido escrito, originalmente, na década de 40, podemos observar que tal problema ainda persiste e precisa ser solucionado. Isso sem contar com a interferência de outros fatores que dificultam o desempenho do docente, como, por exemplo, o número exacerbado de aulas adquiridas pelo profissional e a consequente falta de tempo no preparo de suas aulas, entre outros. (SOLER, 2013, p. 125)

Os verbos sendo considerados, em geral, como elementos essenciais de uma oração, são palavras inerentes à linguagem que, no que se refere ao seu emprego dentro de um tempo, está mais relacionado ao tempo relativo à alma e aos anseios de que fala do que à

temporalidade cronológica em si. Assim, ensinar verbos nos dias de hoje (e as demais classes de palavras) requer um entendimento que transcenda os livros didáticos e, por que não dizer, a formação adquirida por aqueles que ensinam, os quais, por sua vez, talvez tenham aprendido o referido tema com base em uma metodologia Tradicional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluimos, portanto, que, em geral, o ensino de verbos nas aulas de ELE ainda ocorre respaldado, na maioria das vezes, em materiais e procedimentos que não observam as questões estilísticas da língua. Com base em algumas considerações destacadas em nossa pesquisa (SOLER, 2013), em nossa experiência profissional, bem como em alguns comentários informais de alunos e professores, entendemos que a referida abordagem ainda precisa ser bastante modificada, a fim de atender as necessidades reais dos alunos.

Podemos afirmar, com base em algumas de nossas leituras, que a maior parte dos documentos e orientações relativos ao ensino de línguas, de modo geral, estão calcados nas perspectivas estilístico-filosóficas mencionadas neste artigo, característica extremamente positiva. Contudo, assim como afirma Bakhtin (2013), entendemos que o maior entrave se encontra na prática docente, bem como na ausência de manuais instrutivos que possam auxiliar os professores de línguas a desvencilhar-se da abordagem gramatical pura e erudita apenas.

Dessa forma, alguns dos questionamentos que trataremos de tentar responder em nossos estudos doutorais dizem respeito a como o docente compreende a abordagem do assunto em questão, se tal abordagem preconiza o uso dos verbos em contextos reais e quais as dificuldades que precisam ser vencidas a fim de que no referido ensino possa haver maior ênfase às explicações estilísticas relativas ao tema.

Já no que tange às escolhas verbais e, inclusive, temporais relacionadas aos verbos efetuadas pelo falante no ato da comunicação, notamos que acontecem de acordo com a alma, o sentimento de quem fala e não estão fadadas à observação de regras ou sistemas linguísticos propriamente ditos.

Consideramos, portanto, que o aprofundamento nas questões inerentes ao conhecimento filosófico relativo à linguagem se faz extremamente necessário ao

entendimento dos caminhos que podem conduzir o indivíduo na realização de suas escolhas linguísticas.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. **Confissões**. Livro XI. 2. ed. Trad. Arnaldo do Espírito Santo, João Beato e Maria Cristina de Castro-Maia de Sousa Pimentel. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, p. 285-317, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.

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

CASSIRER, Ernest. **Linguagem e mito**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.

ESCANDELL VIDAL, M. Victoria. **Introducción a la pragmática**. Barcelona: Anthropos; Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1993.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2005.

HYMES, Dell. Acerca de la competencia comunicativa. In : Llobera et al. **Competência comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, p. 27-46, 2000.

MATTE BON, Francisco. De nuevo la gramática. In: **MarcoELE**: Revista de didáctica ELE, n. 11, p. 246-266, 2010. Disponível em: <<http://marcoele.com/descargas/navas/11.matte.pdf>>. Acesso em: 30 dez 2012.

\_\_\_\_\_. Hacia una gramática de los porqués y de los cómo. In: **MarcoELE**: Revista de didáctica ELE, n. 8, p. 75-81, 2009. Disponível em: <[http://marcoele.com/descargas/expolingua1994\\_matte.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_matte.pdf)>. Acesso em: 30 dez. 2012.

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

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**: evolución histórica y análisis didáctico. 2. ed. Madrid: SGEL, 2000. (1. ed. 1997).

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

# GRAMATICALIZAÇÃO: UM ESTUDO DIACRÔNICO OU SINCRÔNICO?

Raissa Gonçalves de Andrade Moreira<sup>1</sup>

**RESUMO:** A língua percorre um caminho de transformações que são provocadas por um desejo de comunicação. Com base nessa premissa, a teoria da gramaticalização desenvolveu-se no contexto da linguística funcional a partir dos anos de 1970, quando houve um resgate do papel das transformações diacrônicas nas explicações da sintaxe. Pensando sobre essa mobilidade da língua, a proposta deste artigo é investigar a gramaticalização seja como um processo diacrônico ou sincrônico. O objetivo anteriormente elencado se justifica pelo fato que dentre os vários processos de mudança linguística, a gramaticalização é considerada um dos mais comuns que se tem observado nas línguas em geral. A constata renovação do sistema linguístico – percebida sobretudo pelo surgimento de novas funções já existentes – traz a noção de gramática emergente. Para isso, o presente trabalho fez uma breve revisão bibliográfica sobre a gramaticalização – na ótica do funcionalismo – e o seu processo sincrônico ou diacrônico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua; Linguística Funcional; Gramaticalização.

**ABSTRACT:** The language travels a path of transformations that are provoked by a desire for communication. Based on this premise, grammaticalization theory developed in the context of functional linguistics from the 1970s, when there was a revival of the role of diachronic transformations in the explanations of syntax. Thinking about this language mobility, the purpose of this article is to investigate grammaticalization as a diachronic or synchronic process. The previously mentioned objective is justified by the fact that among the various processes of linguistic change, grammaticalization is considered one of the most common that has been observed in the languages in general. The constant renewal of the linguistic system - perceived mainly by the emergence of new functions already existing - brings the notion of emerging grammar. For this, the present work made a brief bibliographical review on grammaticalization - from the point of view of functionalism - and its synchronic or diachronic process.

**KEYWORDS:** Language; Functional Linguistics; Grammaticalization.

---

<sup>1</sup> Discente do Programa de Pós Graduação em Linguística - PROLING - da Universidade Federal da Paraíba.  
E-mail: raissamoreira28@gmail.com



## **1. Introdução**

A língua percorre um caminho de transformações que são provocadas por um desejo de comunicação. Com base nessa premissa, a teoria da gramaticalização desenvolveu-se no contexto da linguística funcional a partir dos anos de 1970, quando houve um resgate do papel das transformações diacrônicas nas explicações da sintaxe.

A partir desse contexto, ampliou a ideia de que o discurso motiva as transformações que sofrem os elementos linguísticos e que essas transformações apresentam uma unidirecionalidade: caminham do discurso para a gramática. Pensando sobre essa mobilidade da língua, a proposta deste artigo é investigar a gramaticalização seja como um processo diacrônico ou sincrônico.

O objetivo anteriormente elencado se justifica pelo fato que dentre os vários processos de mudança linguística, a gramaticalização é considerada um dos mais comuns que se tem observado nas línguas em geral. A constatação da renovação do sistema linguístico – percebida sobretudo pelo surgimento de novas funções já existentes – traz a noção de gramática emergente.

Para isso, o presente trabalho fez uma breve revisão bibliográfica sobre a gramaticalização – na ótica do funcionalismo – e o seu processo sincrônico ou diacrônico. Na seção 2, traçaremos algumas considerações sobre a definição e o histórico da gramaticalização. Na seção 3, mostraremos quais os princípios, mecanismos e parâmetros da gramaticalização. Na seção 5 os critérios da gramaticalização. Por fim, apresentaremos a gramaticalização: uma abordagem sincrônica ou diacrônica.

## **2. Gramaticalização: definições e histórico**

Desde muito tempo a concepção de língua como sendo algo homogêneo e estático foi rompida, uma vez que os estudos da linguística vêm se aprimorando e designam a língua como um sistema heterogêneo e mutável. Em relação às motivações que levam as línguas a modificarem e como acontecem esses processos são variados.

Diante desse contexto, a concepção de língua na perspectiva funcional não é sistema de frases definida, mas sim, um sistema aberto, que pode passar tanto por mudanças sintáticas quanto por mudanças semânticas por estarem expostas às pressões do ato de comunicação.

Por gramática funcional entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social. Trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso (NEVES, 1997. p 15).

Neves (1997) também abraça a definição clássica ao afirmar que a gramaticalização é um processo dinâmico, histórico (mas também sincrônico) e unidirecional, no qual parte-se de uma unidade menos gramatical para uma mais gramatical. A pesquisadora explica algumas consequências da gramaticalização: o caráter regularizador do processo, o aumento da previsibilidade e a maior sujeição do falante às regras do sistema.

Trata-se da passagem de menor para maior regularidade, e de menor para a maior previsibilidade; e, afinal, no percurso de uma regularização, trata-se de uma passagem que torna o falante, num determinado ponto enunciado, mais sujeito a determinações do sistema, e menos livre para escolhas nas quais possa exercitar sua criatividade. (NEVES, 1997. p 129).

A gramática para os funcionalistas é vista como um conjunto de regras que surgem a partir do discurso. Assim, assumem um modelo dinâmico de gramática cujo “estatuto vai sendo constantemente negociado na fala, não podendo, em princípio, ser separada das estratégias de construção do discurso” HOPPER (1988, p.118 apud CASTILHO, 2010, p. 1).

Complementando esse pensamento, Castilho (2010) assevera que para os funcionalistas não existe uma gramática que seja estável e pronta, o que de fato existe é uma constante gramaticalização.

Nos estudos acerca da gramaticalização Gonçalves *et al* (2007, p.19) descrevem o percurso histórico do avanço das pesquisas sobre a gramaticalização e mostra que os primeiros estudos sobre esse tema se deu início na China, no século X, e teve sequência no século XVII com Condillac e Rousseau, na França e Tooke, na Inglaterra. No século XVIII, Bopp, Schelegel, Humboldt, Gabelentz, na Alemanha e Whitney, nos Estados Unidos dar continuidade aos

estudos. Já no século XX, os estudiosos que contribuíram de forma grandiosa aos estudos sobre a gramaticalização foram Lehman, Heine, Caldi, Hunnemeyer, na Alemanha, Givón, Hopper, Traugott, Bybee, Pagliuca, nos Estados Unidos, e Meillet na França, entre outros.

Gonçalves *et al* (2007) destacam que Meillet foi figura central nos estudos sobre o tema, uma vez que foi o primeiro a usar o termo gramaticalização para se referir ao processo em que uma palavra autônoma passa a ter uma função gramatical, embora as noções de gramaticalização já existissem no século X.

Gonçalves *et al* (2007), destacam que esses estudiosos possuem dois pontos de interseção entre suas pesquisas, tendo em vista que eles estabelecem diferenças entre os itens lexicais (considerados signos linguísticos plenos, classes de palavras abertas, lexemas concretos, palavras principais) e os itens gramaticais (signos linguísticos vazios, classes de palavras fechadas, lexemas abstratos, palavras acessórias). Além disso, avaliam que as categorias gramaticais tendem a se originar das categorias lexicais.

Outro ponto interessante que Gonçalves *et al* (2007, p.22) destacam é a definição de Lehmann (1995[1982]), que entende a gramaticalização como um processo de morfologização. A gramaticalização tanto pode levar um item de uma categoria lexical a uma gramatical, quanto de uma categoria menos gramatical para um mais gramatical. Na mesma linha contribuiu Heine:

Estamos lidando com a gramaticalização, um processo que pode ser encontrado em todas as línguas conhecidas e que pode envolver qualquer tipo de função gramatical, quando uma unidade lexical assume uma função gramatical, ou quando uma unidade gramatical assume uma função ainda mais gramatical. HEINE *et al* (1991 *apud* GONÇALVES, 2007 p. 23).

Hopper e Traugott (1993, *apud* GONÇALVES *et al*, 2007) explicam que uma estrutura em processo de gramaticalização segue um *cline* de mudança, ou seja, percorre uma linha de evolução: vai de um “item de conteúdo”, passando pelas categorias “palavra gramatical” e “clítico”, chegando, por fim, à categoria “afixo flexional”.

Desde que a gramaticalização, ao final da década de 1980, se difundiu como paradigma, uma série de termos alternativos surgiu para rotular esse fenômeno de mudança linguística. A partir daí surgiu a ideia de que o discurso motiva transformações que sofrem os elementos linguísticos e que essas transformações apresentam uma unidirecionalidade, ou seja, caminham

do discurso para a gramática. Nesse contexto, de acordo com Martelotta (2011) a gramaticalização é definida como:

Um processo de mudança linguística unidirecional, segundo o qual itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos, passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais. (MARTELOTTA, p. 92, 2011)

Existem diversos mecanismos de renovação das línguas. A gramaticalização é um desses processos de mudança do sistema linguístico. Por meio desse mecanismo, o falante molda a gramática de sua língua, motivado pela sua necessidade de expressão. Assim, a língua está em constante evolução.

Segundo Castilho (2010), a gramática é um sistema linguístico constituído por estruturas cristalizadas ou em processo de cristalização disposto em subsistemas: fonologia, morfologia e sintaxe; e a gramaticalização é um conjunto de processos pelo qual uma palavra ganha novas propriedades. Estas podem ser sintáticas, morfológicas, fonológicas e/ou semânticas, e em certos casos a palavra pode desaparecer.

### **3. Princípios, mecanismos e parâmetros**

#### **3.1. Unidirecionalidade**

O processo de gramaticalização é normalmente caracterizado como unidirecional, no sentido que os elementos representacionais se tornam gramaticais e não o contrário. Gonçalves *et al* (2007) definem princípio como uma regra geral que identifica um fenômeno. Os autores reconhecem como princípio fundamental da gramaticalização a unidirecionalidade, que pode ser observada por meio dos mecanismos atuantes no processo.

Dessa forma, um conceito importante para a definição da unidirecionalidade é a relação de *continuum*, que pode ser usado para mostrar a transição entre as classes de palavras, como a passagem de advérbios a conectivos oracionais (TRAUGOTT, 1988 *apud* GONÇALVES *et al*, 2007). O mesmo termo também pode ser usado na passagem entre categorias semânticas, como a passagem de um valor temporal a causal (TRAUGOTT e KONIG 1991 *apud* GONÇALVES *et al*, 2007).

De acordo com Gonçalves et al (2007), muitos trabalhos estudam as categorias cognitivas a fim de explicar as transformações funcionais das palavras, a exemplo da ordenação: Pessoa > Objeto > Processo > Espaço > Tempo > Qualidade (HEINE *et al*, 1991 *apud* GONÇALVES *et al*, 2007).

Vale ressaltar que, nessa linha de categorias, as transformações ocorrem em uma única direção: das categorias cognitivas mais próximas do indivíduo para as mais distantes. As mudanças ocorrem de um estágio A para um estágio B, jamais de B para A (HOPPER e TRAUGOTT, 1993 *apud* GONÇALVES *et al*, 2007).

### **3.2. Metáfora e Metonímia**

No processo de gramaticalização, dentre os inúmeros os mecanismos que atuam no sentido de explorar “velhas formas para novas funções” Werner e Kaplan (1963 *apud* NEVES, 1997), é chamado atenção para dois mecanismos: a metáfora e a metonímia.

A mudança semântica presente nos processos de gramaticalização deve-se a processos metafóricos. Conforme Gonçalves *et al* (2007), a metáfora, na gramaticalização, opera de modo que domínios cognitivos diferentes se aproximem por meio de uma transferência conceitual. Desse modo, conceitos de domínios lexicais (mais concretos) passam a ser compreendidos como conceitos gramaticais (menos concretos). É importante destacar que a transferência metafórica é regida por uma crescente escala de abstratização.

Em contrapartida, processos metonímicos atuam de forma complementar à metaforização. Neves (1997) afirma que, se por um lado, a metáfora é um mecanismo discreto e livre de determinações pragmáticas, a metonímia opera a reinterpretação de modo contínuo sob a influência da pragmática.

Sendo assim, GONÇALVES *et al* (2007) explicam que as inferências metonímica e metafórica constituem processos complementares, uma vez que:

A metáfora resulta da contiguidade de significações, favorecida pela proximidade de formas linguísticas, ocorrendo assim, uma associação entre o processo cognitivo de metonímia e o mecanismo de reanálise. A metonímia permite a transferência de um domínio para o outro por meio de um elo

estabelecido entre os dois domínios conceptuais, ou seja, da associação do processo cognitivo de metáfora com o mecanismo da analogia resulta a metáfora. (GONCALVES *et al*, p. 48, 2007).

Diante desse contexto, a gramaticalização é explicada, como uma expansão funcional gradativa de uma entidade original e dois mecanismos estão envolvidos nesse fenômeno: transferência conceptual - que é metafórica e se relaciona com diferentes domínios cognitivos - e reinterpretação induzida pelo contexto - que é metonímica e resulta em conceitos interseccionados (NEVES, 1997).

#### **4. Critérios de gramaticalização**

A gramaticalização é um fenômeno de mudança linguística que ocorre de maneira gradual, e identificar o grau em que se encontra um item em gramaticalização é uma preocupação de vários estudiosos do fenômeno. Nesse sentido, duas propostas são bastante conhecidas: a proposta de Lehmann (1995[1982] apud GONÇALVES *et al*, 2007), que visa determinar o grau de autonomia de formas em estágio mais avançados de gramaticalização; e a proposta de Hopper (1991,1996 apud GONÇALVES *et al*, 2007), que focaliza formas em estágios iniciais.

##### **4.1 Os Parâmetros de Lehmann**

Lehmann define a gramaticalização como um processo que transforma lexemas em formativos gramaticais e formativos gramaticais em mais gramaticais. E explica que:

Sincronicamente, ela deve ser tomada como um princípio de acordo com o qual subcategorias de uma dada categoria gramatical podem ser arranjadas em uma escala, representada pelo símbolo  $x > y$ , usado para expressar que  $y$  é mais gramatical do que  $x$ , subentendo-se daí um processo evolutivo da forma  $x$  a  $y$  (Lehmann 1995[1982] apud GONÇALVES *et al*, 2007).

Sendo assim, para contemplar os efeitos da gramaticalização de um item a partir dos eixos paradigmáticos e sintagmáticos, o autor propõe seis parâmetros, que visam à aferição do grau de autonomia de um item, o que, por consequência mede o grau de gramaticalidade, uma vez que a autonomia de um signo é postulada contrária a seu estatuto de gramatical. Nesse contexto, os seis parâmetros de acordo com Lehmann 1995[1982] apud GONÇALVES *et al*, 2007, são:

- **Integridade:** refere-se ao tamanho substancial de um signo, tendo em vista a sua carga semântica e fonológica. A perda da integridade semântica e fonológica demonstra o avanço do item rumo à gramaticalização.
- **Paradigmaticidade:** refere-se à forma que um item se relaciona com os demais itens do seu paradigma. Quanto maior a integração de um item no seu paradigma, maior seu grau de gramaticalização.
- **Variabilidade paradigmática:** diz respeito à obrigatoriedade de uso de um item dentro do universo do seu paradigma. Quanto menor a possibilidade de uso de outro item no lugar daquele que está se gramaticalizando, mais avançado é o grau de gramaticalização.
- **Escopo:** refere-se à extensão da relação do item com a construção na qual se insere. O grau de gramaticalização de um item aumenta quando ele deixa de se “relacionar com constituintes de complexidade arbitrária para se relacionar com palavra ou radical”.
- **Conexidade:** diz respeito ao grau de coesão ou dependência de um item com outro. Quanto maior for o grau de fusão, maior o grau de gramaticalização.
- **Variabilidade sintagmática:** refere-se à liberdade de movimentação de um item na construção de que faz parte. Quanto menor for a mobilidade, maior é o grau de gramaticalização.

Nesse aspecto esses seis parâmetros são diferentes quanto às funções específicas envolvidas nos canais de gramaticalização. Em relação à correlação e à dependência desses parâmetros, eles são teoricamente dependentes um do outro.

## 4.2 Os Princípios de Hopper

A gramática de uma língua é sempre emergente, uma vez que sempre estão surgindo novas funções/valores/usos para formas já existentes, e, nesse processo de emergência, verificável a partir de padrões fluidos da linguagem, é possível reconhecer graus variados de

gramaticalização que uma forma vem assumir nas novas funções que passa a executar Hopper (1991, *apud* GONÇALVES *et al*, 2007).

Hopper defende ser necessário outro conjunto de parâmetros diferentes dos de Lehmann e sugere cinco que de acordo com Hopper (1991, *apud* GONÇALVES *et al*, 2007), são:

- **Estratificação:** conforme esse princípio, a gramaticalização gera novos itens, que apesar desempenharem a mesma função, coexistem com as formas antigas.
- **Divergência:** refere-se ao fato de que a forma fonte pode manter-se como item autônomo, conservando suas propriedades originais, podendo, inclusive, submeter-se novamente a um processo de transformação.
- **Especialização:** diz respeito ao estreitamento das opções de codificação de determinada função.
- **Persistência:** refere-se aos traços semânticos que são compartilhados pela forma-fonte e a forma-alvo.
- **Descategorização:** esse princípio refere-se à perda de categorialidade e autonomia discursiva.

Esses princípios acentuam o caráter gradual da gramaticalização, uma vez que conferem aos elementos analisados o grau de “mais” ou “menos” gramaticalizados, não visando, portanto, verificar se eles pertencem ou não a gramática, ou seja, esses princípios não discriminam os processos de mudança que resultam em gramaticalização e os que não resultam.

## **5. Gramaticalização: uma abordagem sincrônica ou diacrônica?**

Tendo como referência os estudos realizados Meilet, constatamos que a gramaticalização teve para à linguística histórica a finalidade de identificar as origens e mudanças que envolvem morfemas gramaticais, contribuindo para as pesquisas etimológicas e históricas das palavras, apesar de certos exemplos fornecidos pelo próprio autor indicarem que a gramaticalização também é um processo sincrônico.



Hopper & Traugott (1993) também mostram que os estudos sobre a gramaticalização podem ser observados tanto sob uma perspectiva diacrônica quanto sincrônica. E explicam que em uma abordagem sincrônica, a gramaticalização é entendida como um fenômeno morfossintático discursivo. Já por uma perspectiva diacrônica, podemos observar em que estágios da língua itens lexicais tornaram-se gramaticais e quais itens gramaticais tornaram-se mais gramaticais ainda. Ou seja:

A perspectiva diacrônica (ou histórica) investiga as fontes das formas gramaticais e os tipos de caminhos de mudança que os afetam. A partir dessa perspectiva, a gramaticalização é conhecida como um conjunto de mudanças linguísticas através das quais um item lexical, em certos usos, torna-se mais gramatical. A perspectiva sincrônica, por sua vez, vê a gramaticalização como primariamente um fenômeno sintático, discursivo-pragmático, a ser estudado do ponto de vista de modelos fluidos de uso linguístico. HOPPER & TRAUGOTT, (1993, *apud* ROSÁRIO, p. 39, 2014).

Givón (1995) assevera que o processo de gramaticalização pode ser verificado tanto diacronicamente quanto sincronicamente. Ele justifica que isso pode ocorrer pelo fato que uma construção linguística pode ampliar-se gradativamente no tempo, passando por estágios diversos até chegar a uma gramaticalização plena, resultando assim, em um processo diacrônico. Em contrapartida, do ponto de vista cognitivo, a gramaticalização é um processo instantâneo, envolvendo um ato mental pelo qual uma relação de similaridade é reconhecida, ou seja, um item lexical, em determinado contexto, pode ter um uso gramatical. Assim, resultando em um processo sincrônico.

Martelotta *et al.* (1996, p.27) defendem que sob o ponto de vista diacrônico, os processos de gramaticalização de um item podem dar a ideia de que “uma sequência de mudanças ocorridas no tempo” e, sob uma perspectiva sincrônica, é possível observar “um conjunto de polissemias coexistindo”.

Neves (1997) explica que o processo da gramaticalização pode ocorrer no processo diacrônico ou sincrônico, uma vez que se liga ao caráter “gradual” *versus* “instantâneo”. A pesquisadora explica que do ponto de vista histórico, o processo é gradual, e do ponto de vista da construção, instantâneo. Para a estudiosa, embora possa acontecer de uma estrutura substituir

outra, em determinado momento ambas as formas, a velha e a nova, coexistirão. Essa variação não é nada mais do que o reflexo do caráter gradual da mudança linguística.

De acordo com Gonçalves *et al.* (2007, p. 16), a gramaticalização pode ser entendida tanto sob a perspectiva sincrônica quanto diacrônica. Para os autores, será diacrônica se “a preocupação do estudo estiver voltada para a explicação de como as formas gramaticais surgem e se desenvolvem na língua” e será sincrônica se o enfoque for a “identificação de graus de gramaticalidade que uma forma linguística desenvolve a partir dos deslizamentos funcionais a ela conferidos pelos padrões fluidos de uso da língua, portanto, sob um enfoque discursivo-pragmático”.

Cezário e Cunha (2013) definem a gramaticalização como fenômenos de variação e mudança linguística, que se processam tanto sincrônica como diacronicamente, contemplando fatores relacionados ao plano de conteúdo (de natureza discursivo-pragmática e semântica cognitiva) e ao plano da forma (de caráter morfosintático e fonológico).

Rosário *et al* (2014) mostram que existe a possibilidade da gramaticalização poder ocorrer além da forma diacrônica, pode ocorrer como um processo sincrônico. E explica que:

Até 1970, a gramaticalização foi vista como parte da linguística diacrônica, como meio de análise da evolução linguística, de reconstrução da história de uma dada língua ou de um grupo de línguas. (ROSÁRIO *et al*, p. 38, 2014)

Para explicar que a gramaticalização pode ocorrer tanto de forma sincrônica ou diacrônica o pesquisador se utiliza dos pressupostos de Heine (1991):

Um dos méritos principais dos estudos de gramaticalização após 1970 foi a atenção dada ao potencial que eles oferecem como um parâmetro explicativo para entender a gramática sincrônica. O descontentamento com modelos existentes de descrição gramatical funcionou como o incentivo principal para transformar a gramaticalização como um meio de sobrepujar as abordagens estáticas de análise gramatical, em particular o estruturalismo e a gramática gerativo-transformacional HEINE (1991, *apud* ROSÁRIO *et al*, p. 39, 2014).

## 6. Considerações finais

É notório que as línguas são sistemas vivos e estão sujeitas a variações. Os falantes e os ouvintes de uma língua podem valer-se de sua criatividade linguística para reagir às necessidades de expressar novas ideias, ou até mesmo expressar ideias que já estão mapeadas em formas cristalizadas, mas que podem ter sofrido um apagamento semântico devido ao uso frequente.

Para tanto, o presente trabalho fez uma revisão bibliográfica sobre a gramaticalização na ótica do funcionalismo e o seu processo sincrônico ou diacrônico em que envolve casos de renovação linguística.

Uma dúvida comum entre os iniciantes nos estudos sobre gramaticalização é em relação: é um processo sincrônico ou diacrônico? E refere-se como se houvesse uma abordagem ideal. A partir deste artigo, é possível inferir que a resposta a essa constante dúvida está no método adotado e os objetivos a serem atingidos com um estudo, podendo ser a gramaticalização um processo que pode ocorrer tanto sincronicamente como diacronicamente.

## 7. Referências

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do Português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CEZARIO, Maura. FURTADO, Maria Angélica Cunha. *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013.

GIVÓN, T. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1995.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia & CASSEB-GALVÃO Vânia Cristina. *Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; VOTRE, Sebastião Josué; CESÁRIO, Maria Maura (orgs.). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1996.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Mudança Linguística: Uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSÁRIO, Ivo da Costa. OLIVEIRA, Mariângela Rios de. *Linguística centrada no uso: teoria e método*. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2014

## **HAVIA UMA LEITURA NO MEIO DO CAMINHO DA PESSOA SURDA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA**

**Izabelly Correia dos Santos Brayner<sup>1</sup>**

**Wanilda Maria Alves Cavalcanti<sup>2</sup>**

**Matheus Lucas de Almeida<sup>3</sup>**

**RESUMO:** A leitura é uma ferramenta fundamental para uma participação ativa na sociedade, pois ela oferece o acesso à educação e à cultura e, conseqüentemente, a integração social. O panorama da educação dos surdos nos remete aos repetidos insucessos de crianças, jovens e adultos na aquisição dos conhecimentos que circulam na escola, enfatizando a língua portuguesa escrita como veículo de acesso para as outras disciplinas. Os PCNs de língua portuguesa mencionam que os alunos, ao concluírem o ensino fundamental, deverão estar familiarizados com as atividades de leitura, no entanto, os alunos surdos, conforme as pesquisas de Garolla e Chiari, geralmente, não atingem esses níveis. Diante dessas colocações, o objetivo desse trabalho é refletir sobre as principais dificuldades encontradas por esses alunos no processo de aquisição da leitura em língua portuguesa. A pesquisa qualitativa documental representa a base para esse estudo e como referencial teórico nos fundamentamos em Moraes e Cavalcanti; Vygotsky; Bakhtin; Leffa; Koch; Cavalcanti e Kleiman; Sim-Sim, Duarte e Ferraz, Goes, Quadros, Fernandes, Lodi, dentre outros. Esperamos que a discussão estabelecida direcione os profissionais que atuam na educação de surdos para revisar as estratégias utilizadas nesse processo. Esperamos facilitar a criação de novas perspectivas para o ensino de surdos, além de contribuir para a valorização da leitura como estratégia que permite a ampliação do conhecimento de mundo e a melhoria do capital linguístico dos surdos.

**PALAVRAS-CHAVES:** 1. Leitura, 2. Língua Portuguesa, 3. Libras.

**ABSTRACT:** Reading is a fundamental tool for participation in society, for it offers access to education and culture and, consequently, social integration. The panorama of the education of the deaf reminds us of the repeated failures of children, young people and adults in the acquisition of knowledge that

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Email: izabelly.correias@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia Educacional/Educação Inclusiva, pela Universidade de Deusto, Espanha. Professora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Unicap. E-mail: wanildamaria@yahoo.com

<sup>3</sup> Graduando em Letras pela Universidade Católica de Pernambuco. Email: matheus.luks@hotmail.com

circulates in school, emphasizing the written Portuguese language as a vehicle of access to other disciplines. The Portuguese language National Curricular Parameters (NCPs) in Brazil mention that Students, upon completion of elementary school, should be familiar with reading activities. However, deaf students, according to Garolla and Chiari's research, generally do not achieve these levels. Hence, the objective of this work is to reflect on the main difficulties encountered by those students in the process of acquisition of reading in the Portuguese language. A qualitative documentary research represents a basis for this study and, as theoretical references, we are based on Moraes and Cavalcanti; Vygotsky; Bakhtin; Leffa; Koch; Cavalcanti and Kleiman; Sim-Sim, Duarte and Ferraz, Góes, Quadros, Fernandes, Lodi, among others. We hope that the established discussion will direct the professionals who work with the education of the deaf to review the strategies used in this process. We hope to facilitate the creation of new perspectives for the teaching of the deaf, in addition to contributing to the valuation of reading as a strategy that allows an expansion of world knowledge and an improvement to the linguistic capital of the deaf.

**KEYWORDS:** 1. Reading, 2. Portuguese Language, 3. Brazilian Sign Language.

### **Considerações Iniciais**

Século XXI, cenário de consideráveis conquistas científicas que proporcionaram ao homem maior comodidade e acesso rápido as informações. Contudo, uma fração da população não se desloca nesse mesmo ritmo.

As pesquisas tem cooperado profundamente para alcançarmos respostas para as frequentes perguntas realizadas na Educação de Surdos, ajudando-nos a perceber que essa parcela da sociedade tem enfrentado dificuldades consideráveis na leitura e escrita da língua portuguesa.

O que sabemos sobre esse panorama é que ele não é privilegio da contemporaneidade. O empenho para uma melhoria na educação de Surdos tem sido uma busca por resultados satisfatórios há mais de um século. Ao entendermos que a leitura é uma ferramenta fundamental

para uma inserção na sociedade, ao visualizarmos a comunidade surda dentro desse processo, devemos considerar a Língua Brasileira de Sinais<sup>4</sup> como língua de instrução dessa comunidade.

Cavalcanti e Kleiman (2007, p. 219) atribuem à leitura/escrita a responsabilidade por uma vida melhor, incluindo tanto a possibilidade de mobilidade social quanto a abertura de janelas para o desenvolvimento cognitivo. Daí surge a seguinte problemática: como surdos, que se comunicam através da Libras, podem ler e entender os conteúdos escritos que circulam em nossa sociedade através dos livros, revistas, gibis, folhetos, cartas, e-mails, entre outros produtos que normalmente são elaborados na língua portuguesa?

Na ânsia de compreender as teias que constituem a aprendizagem da leitura em língua portuguesa, almejamos com esse artigo tecer considerações acerca das principais dificuldades para a aprendizagem da leitura em língua portuguesa por surdos que se comunicam através da Libras, à luz da teoria sociointeracionista, que deverá orientar nossa abordagem no que diz respeito à linguagem como meio de constituição do sujeito a partir de trocas sociais e históricas.

Creemos ser importante progredir com os estudos no que diz respeito ao surdo e seu processo de aprendizagem da L2, já que ainda há muitas questões a serem resolvidas quanto à aprendizagem do português (MORAES; CAVALCANTI, 2015). Para isso, consideramos importante definir o que é leitura, as relações entre o ato de ler e a escola, e por fim, elencarmos as dificuldades dos alunos surdos na aprendizagem da língua portuguesa escrita.

### **O que é leitura?**

Apesar de ser algo tão presente na vida de praticamente todas as pessoas, a definição do que vem a ser a leitura parece ser demasiado complicada, tendo em vista que há uma série de concepções de diferentes teóricos. Contudo, assumiremos em nossa pesquisa a perspectiva discursiva, cujo percurso da leitura tem origem na abordagem sócio-histórica da linguagem, especialmente na teoria de Vygotsky. Segundo Neto e Leal (2013) os principais caminhos adotados por pesquisadores e educadores de pessoas com deficiência na União Soviética

---

<sup>4</sup> Doravante Libras.

trouxeram a ideia da defectologia contribuindo para estudos sobre educação de cegos, surdos, surdo-cegos, crianças com deficiência mental e educação para pessoas com dificuldade de comunicação.

No início do século XX, Lev Semionovich Vygotsky e seus colaboradores começam a desenvolver os fundamentos de uma psicologia fundada no Materialismo Histórico Dialético, e com ela trouxeram contribuições para os estudos de crianças com diferentes tipos de deficiência. Desse modo, essas contribuições nos permitem, ainda hoje, mesmo que esse autor não tenha tratado especificamente sobre o tema, leitura, refletir sobre especificidades desse grupo de pessoas com deficiência. Portanto, as ideias de uma defectologia moderna poder-se-ia explicar o que ocorre no desenvolvimento ao trabalhar com a criança com deficiência compreenderia que independente da deficiência, essa criança se desenvolve como qualquer outra.

Retomando a questão central desse estudo, podemos afirmar que Leffa (1996) percebe a leitura como um processo de levantamento de hipóteses, e não apenas como um processo linear que tem seu significado construído através de palavra por palavra. Ou seja, a construção dos sentidos no ato da leitura não é formado através apenas de significados isolados dos itens lexicais que constituem o texto, mas sim, no conhecimento de mundo, as inferências, levantamento de hipóteses e deduções realizadas pelo sujeito-leitor.

Nesse sentido, percebe-se que “o significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor” (LEFFA, 1996.p.14) Dessa maneira, as (re)construções de significações ocorrem em uma relação entre o texto, o leitor e o contexto, o que concorda com a definição de Koch (2011).

Por isso, autores como Leffa (1996) e Koch (2011) afirmam que o leitor precisa possuir uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto. Nesse sentido, três aspectos devem ser levadas em consideração no processo de leitura:

- (a) o papel do leitor;
- (b) o papel do texto, e
- (c) o processo de interação entre o leitor e o texto.

Tendo em vista que cada elemento acima citado é de suma importância no ato da leitura, percebe-se que esse processo pode ser regido por múltiplos processos que envolvem habilidades



distintas – umas mais, outras menos complexas- fazendo com que sua aquisição não seja espontânea e que o seu domínio exija um ensino direto que não se esgote na aprendizagem, sendo a frequência dessa prática leitora que constitua os cidadãos (SIM-SIM, DUARTE E FERRAZ,1997).

Como comenta Cançado (2013), o significado na maioria das vezes se estabelece a partir de um determinado contexto. E essa afirmação do autor, reforça a ideia de que uma língua é construída a partir das experiências e cultura vivenciadas pelo leitor, assim como afirma Leffa (1996):

“Leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens, leitor e texto se separam e ficam rodando soltos” (Leffa, 1996.p.22).

Pensando dessa maneira, nota-se que a relação leitor – texto – contexto é uma tríade quase que essencial para a compreensão satisfatória do objeto que está sendo analisado; o texto. Fazendo com que se perceba os leitores como atores, construtores sociais e sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto (KOCH, 2011). Assim, o sentido do que é lido é desenvolvido a partir dessa interação.

É notório que concebemos a leitura como uma atividade de natureza dialógica, fundamentada na visão inovadora da linguagem instituída na reciprocidade do diálogo estabelecido na interação com o outro, da obra de Bakhtin/ Voloschinov (1929/2003). Assim, a noção de dialogismo apresentada pelo autor imprimiu uma dimensão interativa da linguagem, cujo papel fundamental é a constituição dos sujeitos (BRAIT, 1997).

Marcuschi (2008), se posiciona em favor dos conceitos baktinianos, afirmando que o texto é um ato de comunicação unificado em um complexo universo de ações humanas interativas e colaborativas. Nesse sentido, a atividade leitora é mais que um simples processo de decodificação e memorização de itens lexicais aleatórios, mas sim, uma prática que permite às pessoas interagirem, selecionando e especificando sentidos mediante a linguagem que usam.

Portanto diante da concepção interacional, os leitores são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto (KOCH, 2011). Assim, o sentido do que é lido é desenvolvido a partir da interação entre o autor, o texto e o leitor.

Solé (1998), de uma forma simplificada, expõe como acontece o ato de leitura na perspectiva interacional: o leitor se situa perante o texto, e os elementos que o compõem (letras, palavras, imagens...) provocam nele diferentes expectativas, de maneira que as informações, ao serem processadas, funcionam como *input* para o nível seguinte.

Percebe-se que, simultaneamente, o leitor utiliza seu conhecimento do mundo e suas expectativas no nível semântico, para que a compreensão do texto se realize com potencial.

Nesse sentido, Koch (2011), concordando com a explicação de Solé, sugere dois pontos importantes acerca do êxito na leitura na perspectiva interacional: o primeiro refere que a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; o segundo é que a leitura do texto exige do leitor não apenas o domínio do código linguístico, uma vez que o processo de leitura de texto não é uma simples atividade de decodificação por um leitor passivo.

Os PCNs de língua portuguesa, também dentro de uma visão dialógica, retratam a leitura como um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de um tripé: o objetivo do leitor com o texto, seu conhecimento, e seu domínio sobre a língua. No entanto, o próprio texto expõe a realidade que os estudantes brasileiros encaram em relação ao ensino da leitura, destacamos algumas delas (BRASIL, 1997):

1. As evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de língua portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita (p. 19).

2. As condições atuais permitem repensar o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem (p. 20).

3. Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas

aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (p. 24).

4. Valorizar a leitura como fonte de informação é considerá-la como via de acesso aos mundos criados pela literatura e como possibilidade de fruição estética, sendo os alunos capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos (p. 33).

5. A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e o de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem (p. 40).

6. O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras (p. 40).

7. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (p. 40).

8. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, uma compreensão em que os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (p. 41).

9. A leitura fluente envolve uma série de outras estratégias, como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (p. 41).

10. É preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprender a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições (p. 42).

11. A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do sistema de escrita, etc (p. 43).

12. A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal (p. 43).

Estes 12 (dozes) fragmentos destacam as fragilidades das propostas de leitura que ainda circulam em nossas escolas e, ao mesmo tempo em que apontam os erros cometidos, é onde se pode melhorar, visando a uma contribuição na formação de leitores participativos, reflexivos e autônomos.

### **A leitura e a escola**

É evidente que a atividade de leitura está ligada ao processo de alfabetização e de letramento, e tentar dissociá-los, segundo Soares (2003), é um equívoco, pois a inserção na leitura envolve simultaneamente concepções psicológicas e linguísticas-psicolinguísticas, sendo esses processos independentes e indissociáveis, o que torna um desafio, nos dias atuais, assegurar o direito da leitura a crianças, jovens e adultos.

Portanto, entendendo seu caráter complexo e heterogêneo dos processos, percebe-se a importância da organização de atividades que, respeitando as singularidades, promovam a aprendizagem para todos, favorecendo a formação de hábitos de leitura e despertando o gosto pelos diversos gêneros textuais.

No entanto, para uma leitura eficiente, é necessário que se exista a consciência de que não se formam bons leitores a partir de uma visão excludente do sujeito-leitor. Cunha (2015) refere que as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.

Nesse sentido, o trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras (BRASIL, 1997).

Ensinar a ler é uma das grandes metas da escola, porém, concomitantemente a isso, é uma atividade permeada de complexidade, já que, tendo o professor que lidar com a heterogeneidade dentro das salas de aulas, precisa buscar metodologias que consigam abraçar todos os alunos nessa etapa do processo educacional.

Bolognesi (2012) afirma que uma das grandes dificuldades nessa relação de ensino-aprendizagem é a maneira como são dispostas as propostas de ensino das escolas, já que é comum encontrar propostas mais mecânicas, simplistas e pouco significativas, justamente por se distanciarem das práticas sociais de leitura e pela visão reducionista, por vezes equivocada, das competências discentes.

Nota-se então a necessidade de que os educadores e as instituições de ensino compreendam que a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. E que ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal (BRASIL,1997). Sendo assim, a leitura é um dos elementos essenciais no processo educacional, já que, é através dela que o aluno poderá compreender não só todas as propostas das diversas disciplinas, mas também, ter mais facilidade para interpretar tudo aquilo que está disposto no mundo.

Arelado a uma urgente mudança de concepção e metodologia com relação ao ensino da leitura, a escola também tem que administrar o fracasso das em garantir a alfabetização dos seus alunos e, conseqüentemente, a aprendizagem da leitura que está exposta na mídia impressa e televisiva. Rojo (2009) mostra que o Pisa é uma prova que tem uma concepção cognitiva da leitura, e no Pisa 2012<sup>5</sup>, o Brasil ficou com 55º no *ranking* de leitura, obtendo resultados piores do que do ano de 2009; sobre o Enem e o Saeb, que se aproximam mais de uma concepção discursiva da leitura, os resultados configuram igual problema.

O Saeb 2001 (dados divulgados em 2003) refere que 4,48% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental possuem bons níveis de leitura, enquanto que 36,2% estão no nível intermediário e 59% apresentam limitações acentuadas. Destes, 37% se encontram em um estágio crítico, e 22% não sabem ler (BATISTA *apud* CARVALHO, 2006), ou seja, as escolas estão formando analfabetos e analfabetos funcionais. Os dados voltados para as avaliações do ensino fundamental podem ser verificados através da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Os resultados do ANA de 2014<sup>6</sup> indica a necessidade latente de o nosso país evoluir nos

---

<sup>5</sup> Retirado de <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>, acesso em 19/01/2015.

<sup>6</sup> Retirado de <http://ana.inep.gov.br/ANA/> acessado em 28/02/2017.

índices de alfabetização, pois mais de 20% dos alunos não se encontram em um nível de leitura satisfatório e 35% não conseguem escrever textos.

Os PCNs de Língua Portuguesa relatam como prioritária a aquisição da leitura no ensino fundamental, os dados citados infelizmente invalidam essa afirmação, e Rojo (2009, p.23) defende que:

Forçosamente, cabe agora, nos primórdios do século XXI, enfrentar dois problemas: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação – o que temos chamado, bastante genericamente, de “melhorar a qualidade do ensino”.

Dentro desse contexto, a formação de um aluno leitor (dentro da escola ou fora dela) é um problema político, econômico, social e cultural. Mas apesar dos dados referidos anteriormente, o nosso país avançou, mesmo que lentamente. E isso tem vinculação com a redução do analfabetismo é um ganho incomensurável, que aumenta as expectativas com relação a uma alfabetização mais eficiente.

Batista (*apud* CARVALHO, 2006) refere que o discreto progresso com relação à alfabetização gerou uma ampliação no próprio conceito. Para o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a alfabetização é o ato de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras. Em resposta aos novos problemas colocados pelo mundo contemporâneo, esse conceito sofre uma mudança diante de uma necessidade social e política.

Soares (2003) define alfabetizado como aquele que usa a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária. E, mais uma vez, essa ampliação de conceito se manifesta na defesa da concepção de um ambiente alfabetizador, criador de rotinas e hábitos de leitura e escrita, sob influência de dois fatores: passados, trazendo a herança do analfabetismo e das desigualdades sociais; e presentes, com a ressignificação da definição de alfabetização e as perspectivas da sociedade em relação a seus resultados.

## Considerações acerca da leitura em Língua Portuguesa por surdos

As questões relacionadas à aquisição da língua portuguesa por surdos são temas que instigam os pesquisadores no campo da surdez no Brasil e o principal questionamento é a urgência em melhorar o desempenho dos surdos. Percebe-se que o tema tem várias ramificações e envolve uma atuação de diferentes ciências, como: Letras, Linguística, Pedagogia, Fonoaudiologia e outras áreas afins.

A primeira barreira encontrada pelo surdo é que o processo de aquisição da leitura na escola está apoiada no *continuum* língua falada e língua escrita. No entanto, Marcuschi (2003) desmistifica essa dicotomia, mostrando que a fala não representa a escrita; fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares, e sim graduais e contínuas.

Esse viés possibilita pensar na aquisição da leitura por surdos, tendo em vista à língua que, prioritariamente, eles utilizam na sua comunicação, a Libras, e a língua que lhes proporciona o acesso aos conteúdos escritos da nossa sociedade, a língua portuguesa.

Outro obstáculo é a abordagem educacional atual do nosso país, o Bilinguismo. Góes (1996), Quadros (1997) e Fernandes (2006) são unânimes ao destacar que o bilinguismo é uma proposta de ensino que considera a língua de sinais como a língua própria da criança surda, ou seja, como sua primeira língua (L1), que deve ser aprendida o mais cedo possível, e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2), língua de acesso ao conhecimento, que deve ser ensinada a partir da língua de sinais, baseando-se em técnicas de ensino de segundas línguas.

E apesar dos autores considerarem o Bilinguismo como a abordagem educacional que respeita a condição linguística da comunidade surda, na prática é difícil encontrarmos escolas que pratiquem com efetividade tal abordagem, e esse fato está ligado principalmente pela falta de formação dos professores como desta Souza (2016).

Svartholm (2014) retrata a promissora experiência da educação bilíngue da Suécia, que tem por premissa a aquisição, pelas crianças surdas, da língua de sinais como primeira língua (L1), e essa etapa deve ser prioridade, devendo ser oportunizada pelas famílias e pelas creches e pré-escolas, valorizando a língua de sinais como alicerce para o ensino da segunda língua (L2).

A autora é enfática ao mencionar que a L2 deve ser viabilizada principalmente na forma escrita. A proposta bilíngue apresentada por Svartholm (2014) mostra uma interdisciplinaridade e

participação de linguistas cooperando com os professores dentro das salas de aula, além de uma atuação contrastiva: professores e alunos — surdos e ouvintes — lendo os textos, debatendo os assuntos e recontando os significados na língua de sinais do país.

No Brasil foram vivenciados quinze anos da conquista da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio de expressão e comunicação das comunidades surda brasileira, e doze e anos do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a lei supracitada, o maior aprendizado é o do que não devemos fazer na educação dos surdos.

Souza (2016) pontua os fracassos vivenciados nesse período, mostrando que o governo, com a alegação da inexistência de educadores, pedagogos, licenciados e outros profissionais formados para a organização de escolas bilíngues, requer como formação mínima para a atuação na educação de surdos: cursos de especialização (que não têm como objetivo a formação de professores bilíngues); cursos de Libras aligeirados de 80 a 120 horas; contratação de profissionais com ensino médio para atuar na educação de infantil, fundamental e ensino médio; entre outras medidas a serem atendidas de acordo com os editais para a seleção de educadores.

Portanto, as questões referidas pela autora enfatiza a falta de uma formação consistente para os profissionais que atuarão na educação de surdo, o que é evidente no cenário nacional através de uma incoerência nas estruturas das grades curriculares das Instituições de Ensino Superior (IES) que não oportunizam espaços para que os alunos tenham o contato com metodologias para o ensino da língua portuguesa como L2, através dos cursos de Licenciatura em Letras.

As duas dificuldades elencadas até o momento refletem consideravelmente no terceiro ponto que está ligado a falta de conhecimento da Libras por parte de toda a comunidade escolar, ou seja, professores, secretários, merendeiros, porteiros, coordenadores, entre outros profissionais que atuam na âmbito escolar desconhecem a língua utiliza por parte dos alunos, apesar do convívio diário com os alunos surdos.

O quarto empecilho para uma aprendizagem adequada da leitura em língua portuguesa é a aquisição tardia da Libras, aspecto que merece total atenção, pois segundo Fernandes (2006), a maioria das crianças surdas brasileiras, cerca de 90%, nascem em lares de pais ouvintes, o que acarreta uma aquisição tardia da língua de sinais.



Esse fato ocasiona aos surdos uma condição de carência linguística permanece durante toda a infância, até que cheguem à escola e aprendam a língua de sinais com outros surdos e/ou instrutores de Libras, o que dificulta o rendimento desses alunos na aprendizagem da L2.

Quadros (1997) afirma a língua portuguesa é ensinada como língua materna para todos os alunos, porém os alunos surdos, em sua maioria, já possuem uma L1, a Libras, sendo ela o veículo de comunicação e a base para o desenvolvimento de competência e capacidade linguística na L2. A autora nos permite a reflexão de que as maiorias dos surdos não partilham da mesma língua de uso do seu professor, o que para Lacerda (2004) esse fato cria um patamar de desigualdade linguística na sala de aula, dificultando a garantia de que os conteúdos ensinados foram absorvidos.

Pontuamos nesse artigo quatro barreiras na aprendizagem da L2 por surdos, e apesar dessas questões já serem de conhecimento dos profissionais pesquisadores da Educação de Surdos, os mesmos problemas continuam presentes nos dias atuais.

Em uma tentativa de minimizar os efeitos negativos da atual educação de surdos, Aguirre (2009), tratando especificamente da leitura por surdos, elenca os pré-requisitos para que essa comunidade atinja níveis expressivos nas habilidades de leitura em língua portuguesa, sendo eles:

- A escolha de uma metodologia adequada direcionada para a alfabetização, como demonstrada nos trabalhos de Skliar (1999) e Lodi (2000);
- A estimulação para a expansão do conhecimento de mundo, evidenciado nas pesquisas de Mendes e Novaes (2003);
- A exploração do conhecimento da estrutura gramatical da língua em que a leitura é realizada, verificado nos trabalhos de Marchesi (1995).

Além desses pontos, destacamos a importância do surdo ter uma base linguística sólida — no caso, a primeira língua, a Libras — para que ela ofereça o suporte de motivação e o uso social na aquisição da leitura na segunda língua, a língua portuguesa, o que corrobora Aguirre (2009, p. 23).

“A leitura possibilita desenvolver conhecimento de mundo e de língua; sendo assim, quanto mais se tem acesso à língua, seja no contexto escrito, ou na comunicação interpessoal, maior a possibilidade de o sujeito inferir e confrontar seus conhecimentos, para a compreensão do texto e de mundo, ou seja, quanto mais a pessoa lê, maior seu conhecimento de mundo”.

Então, é evidente que o êxito na aquisição da leitura é fruto de uma exposição dos sujeitos às línguas envolvidas no ato da leitura — neste caso, a Libras e a língua portuguesa — associada aos conhecimentos de mundo que o sujeito possui. Em consequência dessa união, têm-se o confronto das ideias, as inferências de conhecimento e a compreensão do que foi lido, gerando a produção de novos sentidos e conhecimentos.

Aguirre (2009) apresenta algumas dificuldades no processo de aquisição da leitura de surdos, sendo elas: o domínio fragmentado da língua sinalizada e oral, e as estreitas relações entre o sistema alfabético e a aprendizagem da leitura, que frutem de uma metodologia educacional de alfabetização apoiada nas estratégias ascendentes de leitura.

Pereira e Karnopp (2003) mostram que os surdos não apresentam dificuldades em decodificar os símbolos gráficos (as letras), mas sim na transposição de significados de um item lexical para um gramatical.

Embora não apresentem dificuldades para decodificar os símbolos gráficos, grande parte não consegue atribuir sentidos ao que lê. Essas dificuldades parecem decorrer, principalmente, da falta de conhecimento da língua usada na escrita, o português, no caso dos surdos brasileiros. A falta de conhecimento pode ser observada tanto em relação ao vocabulário quanto em relação às estruturas (PEREIRA; KARNOPP, 2003, p. 165).

Os dados elencadas pelas autoras vão de encontro com o objetivo dos PCNs de língua portuguesa para o ensino fundamental com relação a leitura, ou seja ao final do ensino fundamental os alunos deverão compreender os textos escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz (BRASIL, 1997, p. 33).

As metodologias de ensino de leitura para surdos continuam privilegiando-a por decodificação, mesmo quando Góes (1996), Pereira (2000) e Lodi (2004) afirmam que o surdo aprende a decodificar vocábulos, no entanto isso não garante a leitura de textos, resultando em uma leitura de palavras isoladas, sem haver compreensão do conteúdo textual.

Considerando que a principal função da escola é a aprendizagem, afirmamos que os resultados obtidos pelos surdos, geralmente, são insatisfatórios, como comprova a pesquisa de (GAROLLA; CHIARI, 2003). As autoras investigaram dois grupos de estudantes, sendo um grupo de alunos ouvintes e o outro, de surdos. Os grupos possuíam o mesmo nível escolar, entretanto, verificou-se que há uma disparidade no nível de compreensão leitora numa defasagem de pelo menos 3 (três) anos entre os grupos estudados, os alunos surdos alcançaram nível de compreensão de leitura correspondente ao 1º ano do ensino fundamental, quando cursavam o 4º ano.

Reunindo as reflexões anteriores podemos dizer que os fatores que dificultam a aquisição da leitura por surdos estão dos dois lados, tanto da escola quanto do surdo. Então, ao realizar uma aproximação dos surdos com os materiais escritos, proporcionando-lhes uma leitura contextualizada, haverá a possibilidade de visualizar uma luz no fim do túnel, colhendo frutos positivos do incentivo a atividades de leitura em língua portuguesa.

### **Considerações Finais**

O presente artigo procurou abordar as particularidades em relação às dificuldades enfrentadas pelos surdos na aprendizagem da língua portuguesa. Metodologia que valorizam a audição como principal meio para aprendizagem da leitura, a abordagem educacional Bilinguismo, a falta de formação dos profissionais que atuam na educação dos surdos e a aquisição tardia da Libras, são fatores que criam barreiras para que os surdos desenvolvam as habilidades de leitura em uma segunda língua. É notório que os pontos elencados não são de desconhecimento da Academia, entretanto as estratégias utilizadas ainda não se mostram eficientes, e com isso temos um baixo desempenho dos surdos na língua portuguesa.

Aguirre (2009) sinaliza pontos que podem auxiliar em novas estratégias a serem adotadas no processo de aprendizagem da língua portuguesa por surdos, sendo elas: metodologias

adequadas para os surdos assimilarem os conhecimentos em sala de aula, estimular o conhecimento de mundo e a exploração do sistema gramatical da língua portuguesa. Além dessas questões precisamos assegurar a constituição da Libras como língua de instrução dessa comunidade.

Dessarte, o maior desafio a ser superado está na formação docente, ou seja, as Instituições de Ensino Superior devem proporcionar uma formação consistente para os profissionais que atuaram na educação de surdos, e com um efeito a longo prazo, teremos professores que dominam a Libras e conhecem as singularidades da surdez, e assim, poderemos vislumbrar um novo cenário educacional que respeitam a língua de comunicação dos surdos e que proporciona a aprendizagem da segunda língua.

## REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, C. **Estratégias de leitura e compreensão de crianças surdas bilíngües do ensino fundamental**. 130 p.; 30 cm. Dissertação (Mestrado) – Universidade Veiga de Almeida, Mestrado em Fonoaudiologia, Linguagem, Rio de Janeiro, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATISTA, A. A. G. **Alfabetização, leitura e escrita**. In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. *Práticas de Leitura e escrita*. Brasília, Ministério da Educação, 2006.
- BOLOGNESI, P. M. S. **Rodas de leitura na escola: do envolvimento dos alunos aos processos de reflexão**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 22 de dezembro de 2005, 184º da Independência e 117º da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 10436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2002, 181º da Independência e 114º da República. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=234606>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1997.

CANÇADO, Marcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. 1. ed, 1º reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2013.

CAVALVANTI, M. C.; KLEIMAN, A. B. **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CUNHA, A. O. C. V. da. **A melhoria do capital linguístico de surdos associados da comunidade religiosa das testemunhas de Jeová**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Coordenação Geral de Pós-Graduação. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2015. Disponível em: <[http://www.unicap.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1118](http://www.unicap.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1118)>. Acesso em: 18 jan. 2017.

FERNANDES, E. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

GAROLLA, L. P. ; CHIARI, B. M. **Protocolo para avaliação da compreensão de leitura em crianças deficientes auditivas**. Pró-Fono. Revista de Atualização Científica, Barueri, SP, v. 15, n. 3, p. 325-334, set./dez. 2003.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

KOCH, I. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.

LACERDA, C. B. F. **A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais**. Contrapontos, v. 5, 353-367, 2004.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

LODI, A. C. B. **Educação bilíngüe para surdos**. In: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.) Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000.

\_\_\_\_\_. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MARCHESI, A.; MARTIN, E. **Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais**. In: COLL, C.; PALACIUS, J.; MARCHESI, A. (Org.) Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

MENDES, B. C. A.; NOVAES, B. C. A. C. **Oficina de leitura com adolescentes surdos: uma proposta fonoaudiológica**. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. (Org.) *Linguagem Escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica*. São Paulo: Plexus, 2003.

MORAES, A. H. C. de. **Escrita de seis surdos em língua inglesa: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua**. Novas edições acadêmicas, 2015.

PEREIRA, M. C. da C. **Aquisição de língua portuguesa por aprendizes surdos**. Seminário Desafios para o Próximo Milênio. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2000. p.95-100.

\_\_\_\_\_; KARNOPP, L. B. **Leitura e surdez**. *Letras de hoje.*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p.165-177, set. 2003.

QUADROS, R. M. **A educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROXO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SIM-SIM, I.; DUARTE, I.; FERRAZ, M. J. **A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho**. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, 1997.

SKLIAR, C. **A localização política da educação bilíngüe para surdos**. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Meditação, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização: a ressignificação do conceito**. *Alfabetização e Cidadania*, n. 16, p. 9-17, jul. 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, R. M.; LINS, H. A. de M.; NASCIMENTO, L. C. R. (Org.). **Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngüe para surdos**. Editora Técnica: Gildenir Carolino Santos. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016.

SVARTHOLM, K. **35 anos de educação bilíngüe de surdos, e então?** *Educar em Revista (Online)*, Edição Especial, n. 2, p. 33-50. Curitiba: Editora UFPR, Universidade Federal do Paraná, 2014.

## REVISITANDO VELHOS PERCALÇOS: A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marcus Garcia de Sene<sup>1</sup>  
Manoel Crispiniano Alves da Silva<sup>2</sup>  
Silvana Silva de Farias Araújo<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente estudo tem por objetivo analisar o tratamento da variação linguística em livros didáticos de português do Ensino Fundamental II e suscitar uma reflexão sobre a necessidade do tratamento desse fenômeno nesses materiais. Buscamos verificar, ainda, se o livro didático discute a variação linguística, compreendendo-a como resultado de uma diversidade de fatores socioculturais de uma comunidade linguística e, principalmente, garantindo um olhar cuidadoso acerca das variedades linguísticas em geral. O *corpus* analisado é composto por dois livros de uma coleção aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático no ano de 2014, estas são de autoria de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin, Vera Marchezi. A pesquisa insere-se no diálogo entre a Sociolinguística e o ensino de língua materna. Para obtenção dos resultados, utilizamos a metodologia pautada na pesquisa descritivo-bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. Os resultados apontaram que ambos os volumes apresentam uma preocupação em incorporar os estudos linguísticos à heterogeneidade e diversidade linguística, fundamentados pela sociolinguística. A esse respeito, esclarecemos que o material do 6º Ano está um passo à frente em relação ao material do 9º ano que apresenta uma discussão bem superficial sobre o tema.

**PALAVRAS-CHAVE:** Variação Linguística; Livro didático; Ensino de Língua.

**ABSTRACT:** This study aims to examine the treatment of linguistic variation in Brazilian Portuguese textbooks for Middle School and prompts a reflection on the need to treat concept in these materials. In this sense, it considers whether the textbook discusses the linguistic variation, understanding it as a result of a variety of sociocultural factors of a linguistic community. Our corpus consists of two book from a a collection of Portuguese Language for Middle School, approved by the National Textbook Program in 2014, and prepared by Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin, Vera Marchezi. The research is part of the dialogue between

---

<sup>1</sup>Mestrando em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara). Membro do Núcleo de Pesquisa em Sociolinguística de Araraquara (SolAr). E-mail: [unesp.marcus@gmail.com](mailto:unesp.marcus@gmail.com)

<sup>2</sup>Graduando em Letras Vernáculas, da Universidade Estadual de Feira de Santana. É bolsista FAPESB e integrante do grupo de pesquisa "Variação e mudança do/ no Português Brasileiro". E-mail: [Silvamanuel403@yahoo.com.br](mailto:Silvamanuel403@yahoo.com.br)

<sup>3</sup>Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Feira de Santana(UEFS). Atualmente, coordena o programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UEFS. E-mail: [silvana.uefs.2014@gmail.com](mailto:silvana.uefs.2014@gmail.com)

Sociolinguistics and mother tongue teaching. The methodology is based on descriptive, bibliographical and documentary research and a qualitative approach. The results showed that both volumes present a concern to incorporate the linguistic studies to the heterogeneity and linguistic diversity, based on sociolinguistics. In this respect, it is clarified that the material of the 6th, in this sense, is a step ahead of the material of the 9th year that presents a very superficial discussion on the subject.

**KEYWORDS:** Linguistics variation; Textbook; Language teaching.

## 1 Entrelaçando os trilhos

“A grande maioria das pessoas acha muito mais confortável e tranquilizador pensar na língua como algo que já terminou de se construir, como uma ponte firme e sólida, por onde a gente pode caminhar sem medo de cair e de se afogar na correnteza vertiginosa que corre lá embaixo. Mas essa ponte não é feita de concreto, é feita de abstrato... O real estado da língua é o das águas de um rio, que nunca param de correr e de se agitar, que sobem e descem conforme o regime das chuvas, sujeitas a se precipitar por cachoeiras, a se estreitar entre as montanhas e a se alargar pelas planícies...” (BAGNO, 2007, p. 36)

A democratização do ensino, em meados dos anos 60 do século XX, trouxe uma alteração significativa no público atendido pelas escolas, deixando de priorizar as camadas elitizadas e abrindo portas para a entrada das classes sociais desprestigiadas. Nesse sentido, a escola tomou a variedade dessas classes sociais como “erro” e “deficiência linguística”, esclarecendo que a escola tem como objetivo enaltecer a norma-padrão<sup>4</sup>, como algo homogêneo e uniforme, propagando, conseqüentemente, o preconceito linguístico e a diferença de prestígio pela linguagem.

Na tentativa de corrigir a variedade desses alunos, os professores buscavam artifícios numa gramática normativa que quase nada tem a dizer sobre as variedades que os alunos carregam consigo. Aliado a isso, tínhamos os livros didáticos que, por sua vez, também eram elitizados e, por isso, “fundamentavam-se numa abordagem eminentemente estruturalista, para qual as línguas apresentavam uma estrutura única e fixa, sem qualquer tratamento das situações reais de fala e/ou comunicação.” (SILVA; CARVALHO, 2013, p. 83).

---

<sup>4</sup> Ressalta-se que norma-padrão aqui, refere-se ao imaginário social de língua certa.



Sendo assim, por muito tempo, o ensino das diversidades linguísticas esteve distante dos livros didáticos. Nesse sentido, embora hoje sua abrangência ainda seja tímida, a Sociolinguística tem uma importante contribuição a oferecer à educação, uma vez que prega a importância do respeito às variedades linguísticas e o ensino das mesmas, contribuindo para construção de um cidadão bilíngue em sua própria língua materna. Callou (2009) ressalta a importância de um ensino que apregoa as particularidades que envolvem os alunos:

Entende-se, desse modo, que a formação do professor de língua portuguesa, em qualquer nível, deva ser radicalmente modificada, passando a fundamentar-se no conhecimento, compreensão e interpretação das diferenças hoje e sempre existentes na escola, a fim de que haja uma mudança de atitude do professor diante das condições socioculturais e linguísticas dos alunos. *Faz-se necessária também uma reformulação dos conteúdos e dos procedimentos de ensino da língua, que tem por objetivo o domínio da chamada norma culta, sem estigmatização, contudo, das variedades linguísticas adquiridas no processo natural de socialização.* (CALLOU, 2009, p. 14, grifo nosso)

Esclarecemos, sobretudo, que não se prega o abandono da norma padrão da língua, pelo contrário, é dever da escola apresentar para o aluno essa variedade de prestígio, pois esse, ao chegar à unidade de ensino, já é falante da sua língua materna e a escola precisa ensinar-lhe a norma que goza de prestígio social para que discentes das camadas desfavorecidas da sociedade consigam ascender-se socialmente. Ao adquirir essa variedade, o aluno irá subir um degrau em relação à ascensão que busca. No topo dessa escada, estará a forma padrão da língua que abrirá portas para acessos em meios sociais que exigem mais formalidade em relação ao padrão da língua.

Para isso, o educador precisa, contudo, respeitar as variedades e considerar a variedade que o aluno traz de casa como uma variedade a ser respeitada, entendida e, com a escolarização, melhorada. O abandono de atitudes preconceituosas é fundamental para que os alunos se sintam mais à vontade em relação à aprendizagem da língua portuguesa. Outro ponto chave para auxiliar nessa compreensão são as tomadas de posições dos livros didáticos. O livro didático é considerado como uma fonte de informação que auxilia professores durante as aulas e alunos na aquisição de informações. A este respeito, o Ministério da Educação esclarece:

é um importante material de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, pois contribui, ao mesmo tempo, para o trabalho do professor e para o estudo do aluno. Embora a prática pedagógica do professor envolva diversas dimensões, como sua pesquisa constante para o aprimoramento de seu trabalho em sala de aula, um livro didático com textos adequados, ilustrações pertinentes e informações atualizadas auxilia no planejamento de ensino. Para que suas possibilidades sejam aproveitadas ao máximo, o livro didático deve estar adequado às necessidades da escola, do aluno e do professor”. (BRASIL, 2008, p. 19)

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo averiguar e discutir como o livro didático trata o fenômeno da variação e mudança linguística, considerando a importância do trabalho com a variação na desmistificação de preconceito e respeito às variedades. É preciso considerar, portanto, que desde o início do século XX, alguns linguistas já veem discutindo qual tratamento recebe tal fenômeno em alguns desses livros didáticos (SOARES, 1996; CECÍLIO, 2002)

Sendo assim, analisaremos uma coleção didática mais recente aprovado pelo MEC – PNLD/2014 (Programa Nacional do Livro Didático). Essa análise nos permitirá apontar se os livros didáticos têm acompanhado os avanços e as contribuições da Sociolinguística para o ensino. O presente artigo está dividido em 06 seções. Na primeira, exploramos brevemente a sociolinguística e seu objeto de estudo. Após, explicitamos o que apregoam, afinal, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa sobre a variação linguística em sala de aula. Na seção quatro, detalhamos a metodologia e o *corpus* e, na sequência, apresentamos a análise dos livros didáticos selecionados. Por fim, tratamos das considerações finais sobre a análise dos livros.

## **2 Sociolinguística e seu objeto de estudo**

A Sociolinguística da forma que a conhecemos hoje surgiu nos Estados Unidos na década de 1960, tendo como representante William Labov, especificamente em 1964, o termo foi reconhecido em um congresso organizado por William Bright na Universidade da Califórnia. (CALVET, 2002).

Esse ramo da Linguística estuda a linguística não em uma perspectiva estruturalista como concebeu Saussure (1969, p.23), ao assegurar que “enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea[...]”, mas para a Sociolinguística essa é heterogênea, como apontou Bagno (2007, p.38): “O objetivo central da Sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social. Língua e sociedade estão indissolivelmente entrelaçadas [...]”.

Para Faraco (2008, p. 33), “[...] Empiricamente, a língua é o próprio conjunto das variedades”. Com isso, pode-se concluir que a heterogeneidade linguística é inerente a língua. E essa variação que lhe é peculiar, decorre de vários fatores: condições socioeconômicas, idade, gênero, escolarização, rede social, etc. Portanto, a língua não pode ser estudada por ela mesma, mas sim levando em consideração a sua comunidade de fala.

É fulcral lembrarmos, portanto, que a heterogeneidade linguística tal como conhecemos hoje, somente adquiriu *status* científico, a partir de pesquisas desenvolvidas por Labov, mais especificamente em 1963, na Ilha de Martha’s Vineyard. Com esses estudos, Labov sistematizou a variação de usos da língua em função da variação social e, sobretudo, define a língua falada como escopo da Sociolinguística.

Estudantes oriundos das camadas menos favorecidas da sociedade eram (e ainda são) vítimas de um perverso preconceito linguístico por apresentarem em seu repertório linguístico uma variação que é estigmatizada socialmente e a escola que deveria combater, reproduz isso pautada em mitos como “falar errado”, “ensinar falar certo” (...), ao confundir língua com gramática.

O campo teórico da Sociolinguística, desejando desconstruir esses mitos propagados no ambiente escolar, foi ao longo do tempo, incorporando a preocupação com assuntos relacionados ao ensino de Língua, surgindo a Sociolinguística Educacional (BORTONIRICARDO, 2005). Essa corrente, busca analisar vários fenômenos da variação linguística que ocorre no PB, observando suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da linguagem, sobretudo em relação ao ensino de LP (doravante LP) no Ensino Fundamental. (GARCIA, 2016). Além disso, visa construir uma pedagogia que respeite a diversidade linguística sem deixar que o aluno aprenda regras que gozam de prestígio socialmente.

### **3 O que apregoam, afinal, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa sobre a variação linguística?**

Considerando-se a necessidade do diálogo permanente entre a ciência linguística e a educação, a Sociolinguística tem contribuído expressamente em alguns aspectos da educação. Sobre este aspecto, Calvet (2002, p. 145) aponta: “o interesse de uma ciência não se mede apenas por seu poder explicativo, mas também por sua utilidade, por sua eficácia social, em outras palavras, por suas possíveis aplicações”.

Nesse sentido, a Sociolinguística tem se mostrado muito profícua no campo da educação, colaborando com temas que vão desde o respeito às variedades linguísticas, quanto repensar a cultura do erro que circunda o ambiente escolar.

É fundamental esclarecer que, embora a Sociolinguística tem apresentado uma gama de contribuições para o ensino, os professores ainda precisam compreender que o ensino de língua deve perpassar os aspectos normativos. Antunes (2006), dessa maneira, esclarece:

[...] a língua não pode ser vista tão simplesmente, como uma questão decerto e errado, ou como um conjunto de palavras que pertencem à determinada classe e que se juntam para formar frases, à volta de um sujeito e de um predicado. A língua é muito mais que isso. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica e social. (ANTUNES, 2006, p. 22).

Além disso, dominar a língua é um grande passo que o educando precisa para que ele possa ter uma participação social concreta e plena. Para isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCNs) têm um importante papel a oferecer, uma vez que a educação tem se orientado através de documentos como esse, para tentar oferecer subsídios para os professores garantirem um ensino isonômico da língua.

OsPCNs inovam quando, sobre o ensino tradicional da língua, afirma:

não se pode mais insistir na ideia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão da língua ou que corresponda à variedade linguística de prestígio. Há, isso sim, muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática (BRASIL, 1998, p. 31).

Dessa maneira, um ensino restrito à abordagem da norma-padrão, que se preconiza a apresentação de regras gramaticais e análises de sentenças descontextualizadas, negando a variação linguística, não se mostra efetivo na formação dos sujeitos cidadãos. O que implica dizer que, a variação, como esclarece o PCN, é um elemento constitutivo da língua e que sempre existirá, mesmo que haja forças normativas com objetivos de neutralizá-las. A variação é constitutiva do homem, a língua não existe sem os falantes, conseqüentemente, a variação estará sempre ligada ao uso da língua.

No caso específico da LP, não é diferente, posto que carrega consigo aspectos das suas variedades e o ensino deve orientar-se de modo a abarcar tais variedades e ensinar o respeito a essas variedades. Assim, os PCNs compreendem e trazem a variação como um fenômeno associado a valores sociais (BRASIL, 1998, p. 26).

No documento, fica claro que a variação deve ser respeitada e, com ela, apresentada a importância do trabalho com a competência comunicativa, em que o educando se torne capaz de interagir em diferentes contextos que estiver inserido, sem precisar considerar a sua variedade e do seu seio familiar como erro. Em relação a isso, os PCNs apontam:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 1998, p. 26).

Observa-se que, no que diz respeito à variação linguística, o documento apresenta uma inovação, mesmo que apresentando o tema de maneira superficial, uma vez que o educando deve ser visto como um ser social que necessita interagir nas mais diversas situações e contextos e, para isso, respeitar as variedades da língua e conhecer a noção de adequabilidade é fundamental para garantir uma autonomia em certos contextos comunicativos.

Ao destacarem que a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, já demonstra a preocupação desse documento em perpassar a noção de adequação e combate, sobretudo, a cultura do erro. Outro ponto de destaque que dialoga com a noção de variação, está demonstrado em:

Item 4: -conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico

Item 5: -reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmonas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades (BRASIL, 1998, p.33).

Embora, encontra-se à disposição do docente, grande parte do conteúdo apresentado nos PCNs são, de certa forma, desconhecido ou mal articulado. O que temos observado na escola é a imposição de um monolinguismo, ou seja, a imposição de uma norma padrão, desprezando o multilinguismo existente no Português Brasileiro (PB). Essa situação pode ser observada no tratamento que as variações linguísticas recebem nos livros didáticos aprovados anteriormente pelo PNLD. Dessa maneira, anterior a isso, Bagno (2007) já esclarecia que:

Um dos principais problemas encontrados nos livros didáticos é uma tendência a tratar da variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas. Parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais 'correto', mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação. (BAGNO, 2007, p. 15).

A partir disso, é preciso certificar-se que os PCNs (1988) já orientam uma mudança de atitude e cuidado para não se reproduzir, no espaço escolar, a discriminação linguística. Já reconhecem, portanto, a variação linguística do PB o que precisa verificar é a articulação desse documento com a prática docente e o que se vem produzindo de mais recente em livros didáticos.

#### **4 Pilotando a pesquisa: aspectos metodológicos**

O livro didático é uma importante ferramenta para regente de qualquer disciplina, sendo instrumento decisivo sobre o que e como ensinar em sala de aula. Dessa maneira, compreende-se que o livro exerce influência na forma como o professor conduz a sua aula e, também, como os alunos aprenderam tais conteúdos.

Considerando sua importância no processo pedagógico, buscamos analisar, para atingir o objetivo desta pesquisa, dois livros didáticos aprovados pelo PNLD/2014. Neles, buscaremos verificar o tratamento da variação linguística. Assim, esta pesquisa é de cunho exclusivamente descritivo-bibliográfico e documental com abordagem qualitativa. A escolha por esse objeto de análise é fundamental para enriquecer trabalhos da área já realizados e, também, por verificar que “apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, as implicações decorrentes da correlação entre heterogeneidade linguística e ensino de Língua Portuguesa estão ainda longe de se esgotar” (COAN E FREITAG, 2010, p. 1).

Em outras palavras, embora as pesquisas sociolinguísticas têm avançado muito nos últimos anos, nem sempre se verifica, nos livros didáticos e nas práticas docentes, uma pedagogia culturalmente sensível que priorize o ensino da variação linguística e o respeito a diversidade. Para tanto, conjectura-se analisar dois, sendo o primeiro do 6º ano e o segundo do 9º ano, ambos do Projeto Teláris – Português, produzidos por Ana TrinconiBorgatto, Terezinha Bertin, Vera Marchezi e aprovados e indicados pelo PLND, conforme apontado acima.

A análise desse material será guiada, quase que exclusivamente, por duas perguntas fundamentais: (i) Qual o tratamento da variação linguística no livro? e(ii) O livro configura-se como um documento e/ou material que segue ou adéqua as inovações linguísticas, não só dos PCNs como também pesquisas sociolinguísticas? Aliado a essas questões, aspectos como a concepção de língua veiculada e a adequação do conteúdo prestado também serão observados.

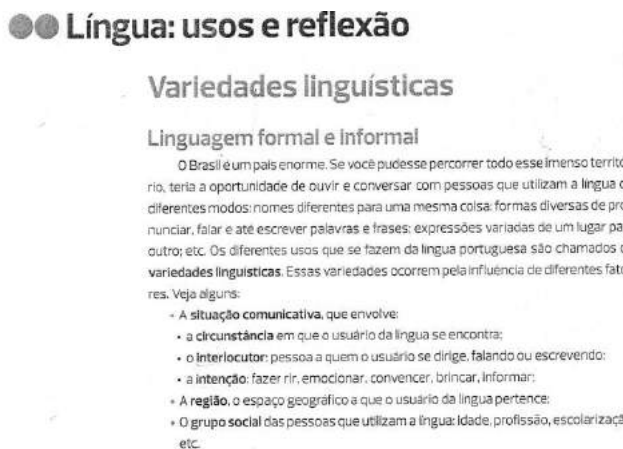
## 5 O livro didático de português e o tratamento da variação linguística

*Livro 1: Projeto Teláris – Português, v. 1, 6º ano- (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2014)– PNLD 2014-2016*

Ao examinarmos o livro Projeto Teláris – Português volume 1, destinado ao público do 6º ano, constatamos que de 08 capítulos, apenas o capítulo 1 traz uma pequena seção denominada “Língua: usos e reflexão” que faz referência direta com a variação linguística. Antes de adentrarmos mais detalhadamente ao que propõe a seção, é preciso observar que a variação linguística ainda não recebe a atenção merecida, uma vez que, nesta coleção, está inserida dentro do Capítulo 1 que tem como título “Causo”/Conto. O que nos permite indagar se a variação linguística não merecia um capítulo exclusivo que articulasse outros conteúdos e permitisse um entendimento detalhado e sensível da variação?

Na sequência, quando observamos mais detalhadamente a seção “Língua: usos e reflexão”, deparamo-nos com o seguinte trecho:

**Imagem 1:** Livro – Projeto Teláris – Português, 6º



**Fonte:** (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2012, p. 30)

Verifica-se que, embora não haja uma discussão acerca da noção de língua e linguagem utilizada, as autoras optam por apresentar o fenômeno da variação introduzindo questões referentes à adequação linguística, forma e informal. No primeiro fragmento,



observamos que as autoras do livro esclarecem que existem outras variedades no território brasileiro, devido a sua extensão territorial e, ainda, por influência da (i) situação comunicativa, (ii) circunstância em que o usuário da língua se encontra, (iii) o interlocutor: pessoa a quem o usuário se dirige, falando ou escrevendo, (iv) a intenção, (v) a região e (vi) o grupo social das pessoas que utilizam a língua, à saber: idade, profissão, escolaridade e etc.

Com a exploração desse texto, fica claro que o livro reconhece a heterogeneidade linguística e, mais do que isso, esse viés sociolinguístico destacado no trecho acima por meio do argumento de que no Brasil se falam muitas variedades é importante, contudo o ponto fraco está na não referência a outras línguas faladas no Brasil. Salientamos a importância dessa referência, já que por ser o primeiro volume da coleção, é fundamental esclarecer que no território brasileiro contamos com uma gama de línguas indígenas e, pelo fato de que, em sala de aula heterogênea como as do Brasil e o avançar das políticas públicas de inclusão indígena, o português pode não ser a única língua materna.

Na sequência, as autoras exploram os aspectos que influenciam os diferentes falares, a começar pela situação comunicativa. Neste espaço, observamos dois textos (A e B) o primeiro falado pelo representante discente da turma e o segundo escrito pela direção do colégio, ambos com a mesma informação, mas observando situações comunicativas diferentes.

**Figura 2:** Situação comunicativa – Texto A e B

Texto A	Texto B
(Representante da classe falando aos colegas)	(Direção da escola dirigindo-se por escrito aos alunos)
<p>Ixe, galera, acho que a gente exagerou um pouco ontem e parece que a barra vai pesar. A diretora disse que cês tavam perturbando e vai conversar com a gente. A reunião é amanhã, às oito. Se preparem!</p>	<p>Alunos do 6º B: Recebemos reclamações de outras salas ontem. Vocês estavam perturbando as salas vizinhas pelo excesso de barulho. Haverá uma reunião amanhã, às 8h, na sala, para tratarmos desse assunto. Direção.</p>

**Fonte:** (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2012, p. 30)

Após esse exemplo, os alunos são convidados, por meio de exercícios, a explorarem as diferenças observadas entre os dois textos e, ainda, a preencher um quadro com as alternativas que melhor caracterizam cada texto, dentre as alternativas estão afirmações como (a) linguagem mais empregada em situações cotidianas, (b) linguagem própria de

grupo mais jovem, (c) linguagem empregada em situações menos descontraídas, (d) emprego de gíria e expressões que são próprias da língua falada.

Nessa parte, fica clara a intenção das autoras em debater aspectos de formalidade, mesmo que de forma breve. Os exercícios, na sequência, estão bem articulados, de modo que convidam os alunos a discutir sobre as diferenças de linguagem empregada nos dois textos. Nota-se, portanto, que ao apresentarem a questão da situação comunicativa, abrem espaço para os educandos refletirem sobre os contextos apresentados e possibilita depreender melhores maneiras para adequação sua linguagem a situações comunicativas diferentes.

Porém, ao escolherem um texto falado (A) e um texto escrito (B), acabam por deixar de abarcar que há, também na escrita, diferentes níveis de formalidade. A maneira com a qual você deixaria um bilhete ou e-mail para seu amigo é completamente diferente da maneira se estivesse endereçada ao diretor da escola e ambas e tratam-se de textos escritos. Algumas coisas, quando apresentadas de maneira muito genérica, podem prejudicar a compreensão da proposta como um todo, o que nos permite retornar à indagação inicial: se a variação linguística não merecia, de fato, uma seção inteira articulada com outras propostas e não o contrário.

Antes de encerrarem a subseção “Situação comunicativa”, as autoras fazem um apanhado dando mais especificações do que seria a linguagem formal e informal, esclarecendo que a primeira é mais empregada em textos científicos, livros e jornais e, ainda, esclarece que a linguagem formal é uma das variedades da nossa língua e apregoam que “ela foi eleita como língua oficial ou variedade-padrão por razões históricas e sociais” (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2014, p. 30).

Observando a afirmação acima, nota-se uma conduta pertinente quando não insiste em relação ao emprego de nenhum ideal de norma, pelo contrário que esclarece que a linguagem formal é uma das variedades da nossa língua. No entanto, elas apontam uma confusão terminológica quando destacam que se tratar de uma variedade padrão ou língua oficial, o que temos, na verdade, é a linguagem formal relacionada com as variedades prestigiadas.

A esse respeito, é necessário lembrarmos o que Faraco (2004) apregoa em relação ao ensino de língua portuguesa:

“[...] cabe ao ensino ampliar a mobilidade sociolinguística do falante (garantir-lhe um trânsito amplo e autônomo pela heterogeneidade linguística em que vive) e não concentrar-se apenas no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas sócio verbais (o estrutural em si). (FARACO, 2004, p.2)

Assim, não podemos deixar de apontar que o livro didático amplia, conforme coloca Faraco (2004), a mobilidade sociolinguística do aluno quando não apresenta a imposição de nenhuma norma, pelo contrário justifica que a linguagem formal é importante para acessão social de quem a aprende e, ainda, que a língua pode ser empregada de diferentes maneiras a depender da intenção de quem usa.

Ainda sobre os aspectos citados pelas autoras sobre o que influenciam os diferentes falares, temos uma subseção que trata sobre a “Região”. Apenas duas páginas compõem tal seção, o que nos preocupou, já que discutir variedades regionais pressupõe um cuidado bem particular para evitar a criação de estereótipos ou até mesmo enaltecer alguns já preexistentes. De maneira bem breve, as autoras afirmam que falares diferentes podem ser reconhecidos em diferentes regiões do país.

Para ilustrar, as autoras apresentam a música de Cuitelinho que retrata um pouco da variedade linguística de Minas Gerais. Na sequência, os alunos já são convidados a refletirem sobre a canção por meio de algumas atividades. A primeira questão exige que os alunos releiam a música e façam as alterações para tornar a linguagem mais próxima da linguagem formal. Adiante, exigem que eles reflitam sobre o que foi produzido e pense no efeito produzido. A problemática por traz da solicitação da reescrita está no fato de que esse tipo de atividade “parece ser a mais solicitada quando o assunto é variação linguística ou apenas quando o texto traz ocorrências de variação” (DIONÍSIO, 2005, p. 82).

Ainda que essa atividade seja sempre criticada quando analisada nos livros didáticos, essa apresenta um diferencial quando exprime a necessidade do aluno refletir sobre o que ocorreu, quando ele fez a mudança, e qual o efeito produzido. Atividades como essa só são bem-vindas quando acompanhada de uma reflexão sistematizada, ao contrário o exercício de retextualizar não assegura a incorporação das normas da língua. Em caso de

uma orientação pouco consciente do professor, pode fazer com que o educando crie preconceitos contra sua própria variedade e acaba sentindo-se inferiorizado.

Outra atividade interessante é apresentada pelas autoras na questão de número 5, a saber:

**Figura 3: Região – Exercício 5**

5. Na letra de "Cuitelinho", em vez de *beira* apareceu *bera*. O desaparecimento do *i* na pronúncia do grupo *ei* é muito comum não apenas na região onde a música foi encontrada, mas também em nosso falar cotidiano.

Fale cinco palavras que têm o grupo de vogais *ei* e que você pronuncia como se tivessem apenas o */e/*.

**Fonte:** (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2012, p. 30)

Como podemos observar, os alunos são convidados a apresentarem outras palavras em que ocorrem o processo de monotongação de */ei/* para */e/* (como em *bera* ao invés de *beira*) e reconhecem que o apagamento desse grupo vocálico é encontrado, além da música, no falar cotidiano, o que indica que as autoras reconhecem que o fenômeno da monotongação é generalizado no português do Brasil e pode ocorrer com qualquer falante, independente de fatores sociais, regionais ou históricos. Nessa fase escolar, é muito comum os alunos também apresentarem, em seus textos escritos, influência de hábitos da fala para escrita, o que esclarece a importância desse exercício para retomar discussões que envolvam a influência dos hábitos da fala para a escrita, uma vez que “ao escrever tais palavras, o aluno, dominador da modalidade oral, relacionou seus conhecimentos inconscientes de fonético e fonologia, aos seus conhecimentos gráficos e ortográficos” (GARCIA, 2016, p. 12).

As autoras, adiante, trazem a subseção “Grupo social: idade, profissão, nível de escolaridade”. Nessa, nenhum texto introdutório é apresentado, as autoras apenas apresentam uma charge. Os exercícios já são apresentados na sequência, convidando o aluno a pensar sobre o que acabará de ler e, com isso, tentar verificar a diferença de tratamento entre os personagens. Na primeira questão, os discentes são levados a refletir se fosse uma pessoa mais idosa, talvez as falas fossem diferentes e o porquê disso. A atividade

deixa a desejar quando não convida o aluno a discutir sobre o tópico de maneira mais detalhada, já que a discussão sobre a influência desses grupos sociais perpassa os conhecimentos expressos na charge.

Um ponto bastante positivo e que deve ser explicitado em relação a esta obra, refere-se ao fato de não identificarmos as palavras “certo” e “errado” para descrever a variedade padrão e a não padrão, nem mesmo observamos a exposição da variação como estereótipo de algum grupo regional. Nesse sentido, embora os autores não tragam concepções mais coerentes com a sociolinguística do tipo “adequado” e “inadequado”, podemos constatar que, em algumas obras didáticas, há uma “arejada aceitação dos postulados da sociolinguística e das teorias sobre práticas do discurso, que se refletem na substituição dos qualificadores tradicionais por outros menos coercitivos” (SILVA, 2005, p. 81).

A presente obra tem muito que aprimorar para que o tratamento da sociolinguística seja feito de maneira efetiva e articulada a outros pontos pertinentes do conteúdo a ser lecionado no 6º ano. Ainda, é importante que a escola e os professores, além de reconhecer as variedades linguísticas existentes, desenvolvam uma prática pedagogicamente sensível que propicie que um mesmo indivíduo se aproprie de diferentes usos da língua, a depender da situação, de quem é seu interlocutor e de suas intenções.

*Livro 2: Projeto Teláris – Português, v. 4, 9º ano- BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2014 – PNL 2014-2016*

A escolha do livro, do 9º ano, da mesma coleção, foi feita com a finalidade de analisar se o livro mantém uma coerência em relação aos capítulos dedicados ao tratamento da variação e aqueles que tratam de fenômenos gramaticais peculiares do PB que não estão de acordo com a prescrição gramatical são usadas expressões conservadoras como “isso é certo”, “errado falar assim”, “erro frequente”...

Ao analisar os oito capítulos do respectivo livro, constata-se que há uma seção antes do término do livro, intitulada “Unidade suplementar”, com o subtítulo “Competência Comunicativa”. Nota-se nesse capítulo, um ponto positivo quando este aponta, mesmo que

brevemente, a variação morfossintática, segundo Bagno (2007, p. 33), “é muito frequente nos materiais didáticos, a abordagem da variação linguística se restringir a fenômenos que poderíamos chamar de superficiais: o sotaque e o léxico”.

Na abertura da unidade suplementar, é discutido o conceito de *Estrangeirismo* e *Neologismo*. É dada a definição de estrangeirismo a partir de vocábulos em inglês usados frequentemente pelos discentes. Logo após, é apresentado o conceito de Neologismo, levando o aluno a entender a heterogeneidade inerente à língua, através de exemplos de vocábulos utilizados cotidianamente como “panelaço”, “gatíssimo”, mesmo não estando registradas pelos dicionários, ela faz parte da língua falada. Finaliza a seção com a discussão em torno dos temas discutidos, trazendo a visão dos puristas, não como únicas e inquestionáveis, mas tendo a língua como algo essencialmente heterogênea.

Nesse capítulo é trabalhado a regência de alguns verbos. Para falar sobre os casos de regência, coloca-se um cartaz em que o verbo *assistir* está no sentido de *ver*, logo, segundo a Gramática Tradicional, deveria ser regido pela preposição “a”, mas é empregada sem, pois tal construção não faz parte do PB. Em seguida, leva o aluno a refletir sobre o caso, afirmando ser tal regência um desvio da norma-padrão e questiona-os se foi um erro de revisão ou intencional. E solicita que os alunos justifiquem. Essa atividade faz o aluno pensar sobre a língua que ele fala e ouve no meio social o qual está inserido, pois não há uma condenação, dessa forma leva o discente a refletir: Será que o redator, falante competente da sua língua materna, errou porque não conhecia a norma tradicional, ou porque tal construção não faz parte da língua materna dele?

Em seguida, é montado um quadro com o título “Regências possíveis”, mas é colocado apenas as regências recomendadas pela GT. Um ponto extremamente positivo da obra é a não utilização dos termos “forma correta”, “erro frequente”, mas esse quadro deixa subentendido que as regências não colocadas no quadro não são possíveis de serem realizadas, sendo justamente aquelas que são categóricas no PB.

Tratando-se da colocação dos clíticos, as colocações pronominais peculiares do Brasil, a exemplo, clítico em início de período, não é condenado, segundo as autoras é uma questão de preferência no PB em relação ao Português Europeu. Este é essencialmente enclítico e aquele é proclítico. Não há nenhuma menção - como é muito comum - nos

materiais didáticos influenciados pela tradição gramatical a condenar em locuções verbais próclise ao verbo principal, sendo essa preferida entre os brasileiros, inclusive os falantes cultos.

Como afirma Bagno (2007), é muito frequente os materiais didáticos tratarem de variação apenas no nível fonético-fonológico, mas como pode ser analisado, o livro aborda a variação morfossintática, mencionando o que prescreve as gramáticas normativas sem deixa de lado os estudos linguísticos, levando o aluno a aprender a norma de prestígio sem negar a variedade apresentada pelo educando na sala de aula, fazendo-o através das atividades propostas uma reflexão sobre adequação, de forma sutil desconstruindo a concepção equivocada de erro na língua.

## **6 Considerações finais**

O presente artigo teve como objetivo primordial investigar uma coleção de livros didáticos aprovados pelo PNLD/2014, avaliando como se dá o tratamento da variação linguística nesses materiais que desempenham um papel importante no ensino-aprendizagem de língua. É preciso lembrar, inicialmente, que as pesquisas realizadas na Sociolinguística Variacionista, referente à descrição e análise linguística, muito têm contribuído para o desenvolvimento de política educacionais, políticas linguísticas e para formação de professores, estas acabam se refletindo na elaboração dos materiais didáticos.

Foi analisado dois livros de séries diferentes, da mesma coletânea: 6º e 9º ano do ensino fundamental II. Constatamos que o do 6º ano, ainda que não apresente uma abordagem do que se considera ideal de ensino de língua no viés sociolinguístico, apresenta uma preocupação em integrar os estudos linguísticos à realidade educacional brasileira. Destacamos, ainda, outro ponto positivo, uma vez que esse fenômeno não é colocado como sinônimo do falar caipira, estereotipando o ensino de variação linguística. Ademais, as autoras buscam, por meio de atividades diversas, ampliar a competência comunicativa dos educandos quando opta por apresentar textos formais e informais. Vale lembrar que a quantidade de conteúdo destinado à abordagem dos fenômenos de variação é muito precária e pouco exploratória.

Enquanto isso, na coleção do 9º ano, buscamos analisar se há uma coerência entre o capítulo específico da variação e aqueles que abordam a questão dos fenômenos morfossintáticos peculiares do PB que não estão em consonância com a tradição gramatical, tratando-os como “erro frequente”, “Não se deve usar”, mas o livro mostrou-se satisfatório nesse aspecto. Permeia todo o livro a noção de competência comunicativa, pois é considerado o conceito de adequação da linguagem à situação comunicativa, tal como recomendam os PCNs.

Dessa maneira, sumariza-se a necessidade da ampliação do tema da variação linguística nos dois livros analisados, com base em atividades que versem sobre a ordem sintática, morfológica, fonológica e lexical em textos escritos e orais com questões de identificação, análise e reelaboração de textos que oportunizem o ensino/aprendizagem de fenômenos linguísticos e não fique somente na reflexão sobre o processo interativo da linguagem. Lembramos, também, que o professor é peça fundamental nesse processo, de modo que desempenha um papel relevante no contexto escolar e, principalmente, no ensino da língua.

## Referências

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC, 1998

BRASIL. Ministério da Educação. MEC (Org.). **Guia do Livro Didático PNLD 2008:** Português. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-livro-didatico/4563-guiapnld2008portugues/download>>. Acesso em: 05 de fev. 2017.



BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?:** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORGATO, Ana. Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. L. C. Português - 6º ano. Projeto Teláris. São Paulo: Ática, 2012.

\_\_\_\_\_. Português - 9º ano. Projeto Teláris. São Paulo: Ática, 2012.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de Gramática:** descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2009.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística, uma introdução crítica.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CECÍLIO, Sandra Regina. **A variação linguística sob o enfoque do livro didático.** Entretexos, Londrina, v. 3, p. 391-408, jan./dez. 2002.

COAN, Márluce; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Sociolinguística variacionista:** pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. Domínios de Lingu@Gem, v. 4, p. 173-194, 2010.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **O livro didático de Português:** múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 75-88.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2004. p. 37-61.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

GARCIA, Marcus Sene. Alçamento das vogais pretônicas /e/ e /o/: evidências da modalidade oral no texto escrito. **Intertexto** (Uberaba), v. 9, p. 1-16, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** Trad. De Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix/USP, 1969.

SILVA, Franciele Marques; CARVALHO, Marilda Alves Adão. A variação linguística em livros didáticos de Língua Portuguesa. **Sociodialeto** (Online), v. 3, p. 86-106, 2013.

SILVA, Rosa Virginia Mattos e. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2005

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, v.2, n.12, p.53- 63.1996.

## **“CETO DIA DOIS COLEGA SAIRO PARA PASIA...”: UMA ANÁLISE DAS MARCAS DA ORALIDADE NO PROCESSO DE ESCRITA DE ALUNOS DO 5ºANO**

**Fernanda Viana Castro<sup>1</sup>**  
**Rossana Regina G. R. Henz**

**RESUMO:** O processo de aquisição da escrita não acontece em um único momento, mas de forma gradativa. A criança constrói e reconstrói hipóteses no processo de aprendizagem, passando por várias etapas até chegar à escrita alfabética. Assim, esta pesquisa teve por objetivo descrever e analisar as marcas da oralidade operadas por alunos do 5ºano no processo de escrita, bem como proceder com intervenções a fim de amenizá-las. Para isso, foram desenvolvidas oficinas de produção textual explorando o processo da reescrita coletiva. Quanto às marcas da oralidade identificadas, estas foram classificadas em categorias de erros, a luz dos estudos de Cagliari (2003) para compreender o porquê daquelas manifestações evitando qualquer tipo de preconceito. A base teórica é composta por estudos que tratam da relação entre oralidade e escrita, como Marcushi (2007;2008), Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (2007), Costa (2005), Maciel (2013), além de Ferreiro (2001;2003), Koch (1998;2002), Cagliari (2003), Massini-Cagliari (1999), Fayol (2014) que refletem sobre o processo de escrita. Observou-se que no processo de reescrita, os alunos apresentaram um avanço quanto à redução das marcas da oralidade nas produções textuais. Ao reescrever, com o monitoramento da professora-pesquisadora, os discentes fizeram acréscimos, substituições e reduções de palavras, sem alterar a essência da narrativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Marcas da oralidade. Aquisição da escrita. Ensino da Língua.

**ABSTRACT:** The process of the acquisition of writing skills does not happen in a single step, but gradually. Children build and reconstruct assumptions in the learning process, going through several stages to reach the alphabetic writing. Thereunto, textual production workshops were developed exploring the process of collective rewriting. The methodological approach of the textual productions of five students was mapped out during and after the workshops in order to track the performance of each. In regards to the speech marks identified, those were classified into categories of errors, the method of Cagliari's studies (2003) to better understand the reason of those events avoiding any kind of prejudice. The theoretical basis is composed by studies regarding the relationship between spoken and written, as Marcushi (2007; 2008), Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (2007), Costa (2005), Maciel (2013), and Smith (2001; 2003), Koch (1998, 2002), Cagliari (2003), Massini-Cagliari (1999), Fayol (2014) that reflect

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras – professora do Instituto Federal do Piauí – [prof.nanda@ifpi.edu.br](mailto:prof.nanda@ifpi.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Língua Portuguesa – professora da Universidade de Pernambuco – [rossana.ramos@upe.br](mailto:rossana.ramos@upe.br)

on the writing process. It was observed that in the rewrite process, the students presented some improvement in reducing the speech marks in textual productions. By rewriting under teacher-researcher monitoring, the students made additions, substitutions and reductions of words without changing the essence of the narrative.

**KEY WORDS:** Orality and writing, textual rewriting, writing skills acquisition.

## **Introdução**

Partindo-se do princípio de que a discussão sobre fala e escrita provocam reflexões diversas, entre elas, a ideia de que tal relação não se reduz a um elenco de diferenças ou semelhanças formais, materiais, funcionais e linguísticas dicotomizadas, mas que constituem um *continuum* dialético processual entre a língua oral e a língua escrita (Costa, 2005), consideramos que um estudo nesse campo se faz relevante, sobretudo, ao ensino/aprendizagem da escrita. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo expor o resultado da compreensão e análise das marcas de oralidade presentes na construção dos textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, quando ainda se encontram no processo de aquisição da escrita.

Com suas peculiaridades, língua oral e língua escrita desempenham na sociedade papéis relevantes e como esclarece Marcuschi (2001 e 2008), não são concorrentes, mas sim, se manifestam em caráter de complementaridade, cada uma cumprindo funções específicas. As duas modalidades são fundamentais e referem-se a duas maneiras dos indivíduos organizarem seus discursos e assim interagirem cotidianamente. Tanto a fala quanto a escrita são essenciais no processo de comunicação. Referem-se a duas maneiras dos indivíduos estruturarem seus discursos para praticarem as interações no dia a dia, sem que uma seja mais importante que a outra. Isto é, cada uma tem seu lugar. Não concorrem, não competem, mas são complementares e utilizadas harmonicamente (MARCUSCHI, 2001).

Outra contribuição de Marcuschi (2007) diz respeito aos usos da língua. Segundo o estudioso os usos que fazemos da língua são determinantes na variação linguística. Assegura que o que diferencia a escrita da fala é que a escrita apresenta elementos

significativos ausentes na fala e vice-versa. Diz ainda que fala e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, ambas consentindo exposições informais e formais, variações estilísticas, dialetais, sociais, dentre outras. Dessa forma, Marcuschi (2007) defende a ideia de que a escrita é utilizada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo com a fala, posto que, fala e escrita são consideradas como práticas sociais e atividades comunicativas.

Nota-se que as diversas formas de competência com as quais a criança chega à escola constituem a matéria-prima para o professor lidar com as diversidades linguísticas. Assim sendo, essa matéria deve ser trabalhada de forma adequada para que a criança realize eficientemente todas as funções próprias da língua que implicam estabelecer uma comunicação eficaz com outras pessoas, demonstrar sua personalidade, desenvolver conceitos que permitam estruturar a percepção de mundo e, por fim, utilizar a linguagem como uma ferramenta de raciocínio. E quanto à aquisição da escrita? Como ocorre em meio a essa relação entre fala e escrita?

A aquisição da escrita não é instantânea e natural como é a da fala. De forma gradativa, o indivíduo aprende as concepções, regras e normas que compõe este processo, ou seja, há uma série de reflexões a que o indivíduo é submetido até chegar de fato ao domínio da escrita. Ferreiro & Teberosky (2001, p.35) afirmam que:

A construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta a interação social, na escola ou fora dela. No processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo.

O tempo necessário para o aluno transpor cada uma das etapas é muito variável. Duas das consequências mais importantes do construtivismo para a prática de sala de aula são, respeitar a evolução de cada criança e compreender que um desempenho mais vagaroso não significa que ela seja menos inteligente ou dedicada do que as demais.

A aquisição da escrita é um processo imprescindível na formação escolar do indivíduo. O professor é o mediador das primeiras leituras e é necessário que exerça essa mediação de forma segura e prazerosa, não apenas apontando os erros/desvios, isto é, aquilo que se diferencia da norma padrão da Língua, mas percebendo que o aluno se expressa da maneira que sabe e por isso, em muitas situações, ocorre a transcrição da fala

para a escrita, o que para muitos professores constitui-se em erro. Com base nesses pressupostos, nosso estudo analisa as relações entre fala e escrita presentes nas produções textuais de alunos em questão. Como parte do trabalho, realizamos intervenções em sala de aula desenvolvendo oficinas de produção textual.

Nosso interesse por esse campo resulta de um processo de convívio com estudantes e professores para os quais a relação entre oralidade e escrita se constituem como um complexo mundo no qual todos estão inseridos, entretanto poucos alcançam êxito no desenvolvimento das produções escritas. Os resultados da pesquisa contribuem para a ampliação do conhecimento de professores, estudantes e demais interessados a respeito das práticas da oralidade e da escrita.

### **Aparato Teórico**

Como a aprendizagem da leitura e da escrita pode ser vivenciada senão atrelada às modalidades oral e escrita? Impossível dissociar tais modalidades de um processo básico que todo indivíduo passa ao chegar à escola. Tanto a oralidade quanto a escrita se caracterizam como fenômenos essenciais para a vida humana, sobretudo em sociedades grafocêntricas. Desse modo, para os estudos da linguagem, faz-se necessário lançar um olhar criterioso sobre esses fenômenos (práticas sociais) a partir, por exemplo, da diferenciação entre seus contextos de uso. De acordo com Marcuschi (2008), muitas marcas do indivíduo passam pela fala devido a seu caráter de envolvimento situacional; entretanto, na escrita isso não acontece, já que existe um caráter de afastamento. Tanto a fala quanto a escrita são contextualizadas. A oralidade apresenta um conjunto de elementos simbólicos, dos quais, não podem ser passados para a escrita, por exemplo, o tom de voz, a velocidade, a gestualidade, dentre outros. A fala, assim como a escrita, são formas históricas de manifestação que vão assimilando ao longo da história todos os desenvolvimentos, tecnológicos dentre outros. Nossa escrita tem ficado cada vez menos alfabética e tem envolvido cada vez mais outras formas simbólicas.

Observa-se que as práticas da oralidade e da escrita representam a cognição manifestada de práticas específicas de cada núcleo social, não sendo uma ou outra instância

superior à outra. Na ordem cronológica, a fala antecede o momento da escrita, contudo, em determinadas situações, esta seja mais prestigiada que a fala. Por sua vez, a fala é a ferramenta humana privilegiada da comunicação, cujo material e expressão seguem as próprias normas, conseqüentemente, tais normas presumem a existência de variantes. Quanto à escrita, esta procura seguir a ordem da norma padrão de uma língua, o que legitima ser a gramática, o estudo das regras de aplicação do material linguístico acessível para o seu uso. Desta forma, a norma-padrão do escrever requer mais atenção, o que não significa ser a fala menos complicada, e não é a modalidade escrita que corresponde à fala, considerando que os gêneros textuais variam, na forma escrita. Marcuschi (2001, p.43) reitera este pensamento com a seguinte informação:

As diferenças entre a fala e escrita podem ser frutiferamente vistas e analisadas na perspectiva do uso e não do sistema. E neste caso, a determinação da relação fala - escrita tornou-se mais congruente levando-se em consideração não o código, mas os usos do código.

Fala e escrita, por natureza, são compostas por formulações diferentes. Ambas caracterizam-se por serem produções discursivas com objetivos comunicativos. A fala é descrita pelo manuseio de sons articulados e sistemáticos, incluindo-se a utilização de recursos expressivos, tais como: mímica, movimentos corporais e a gestualidade. Enquanto que a escrita constitui-se do sistema gráfico, composto de letras, números, desenhos e pontuação.

Em linhas gerais não existe escrita genuína, enquanto modalidade autônoma trata-se de uma modalidade empregada pela língua, complementar à fala. Por sua vez, a oralidade é considerada uma prática social com finalidade comunicativa, apresentando-se sob variados gêneros textuais, originados no meio sonoro. A oralidade perpassa tanto pela informalidade como pela formalidade em contextos comunicacionais diversos.

Identificar as probabilidades de convergências entre oralidade e escrita não significa negar a existência de diferenças vitais entre o funcionamento dessas modalidades, impossibilitando o indivíduo falar da mesma maneira que escreve e vice-versa. Para Marcuschi (2007), as modalidades oral e escrita apresentam peculiaridades em sua composição, delineadas pelas particularidades das circunstâncias em que são produzidas.

Desse modo, a fala e a escrita são meios de representação social que se propagam em um contexto sociocultural marcado.

Outras contribuições sobre esse assunto solidificam o entendimento acerca das características da escrita, como por exemplo, para o estudioso Fayol (2014), quando afirma que:

Produzir por escrito, em vez de oralmente, levanta certo número de problemas. Quem emite as mensagens deve ser capaz de escrever utilizando rápida e eficazmente sinais gráficos cuja aprendizagem é lenta e difícil e cujo uso permanece oneroso para a maioria dos adultos. Trata-se de converter sequências de grafemas armazenadas na memória temporária em movimentos que permitam produzir sequências de letras ordenadas. (FAYOL, 2014, págs. 21 e 22).

Notamos que escrever não é uma atividade simples, pelo contrário envolve raciocínio. Fayol (2014) complementa essa ideia ratificando que a produção escrita é uma atividade dispendiosa em atenção e memória para todos que a executam.

Por sua vez, Urbano (in PRETI, 2006, p. 133 e 134) ao analisar os aspectos que diferenciam as duas modalidades, acrescenta que a produção do texto escrito subdivide-se em duas etapas e dois tempos: o tempo da atividade mental (geração ou busca de ideias) e o tempo da prática verbal (realização linguística efetiva). Dessa forma, *a posteriori*, o texto é veiculado. É possível considerar, em outra dimensão, diversos níveis de planejamento, como por exemplo: rítmico, verbal, de formas e modos de uso do discurso (narração, descrição, dissertação, dentre outros), planejamento estilístico (estilo coloquial ou oral), por fim o planejamento pragmático (atenção ao contexto).

Segundo Barros (in PRETI) há uma diferença de aceitação na fala e na escrita, isto é:

são aceitos na fala usos considerados insuficientes na escrita (a gramática dita popular nas gramáticas ou nos termos e expressões considerados populares nos dicionários) e são bem aceitos na escrita, mas não na fala, os usos ditos excessivos, ou seja, a linguagem erudita e/ou literária de que tratam as gramáticas e os eruditismos dos dicionários. (PRETI, 2006, p.135)

Portanto, depreende-se que, o que existe entre fala e escrita vai além da imaginação humana, dos muitos estudos formulados a esse respeito. Isto é, a produção de sentidos, as relações entre os indivíduos, bem como a efetivação da comunicação, não se resume a determinadas formas, pelo contrário, podem ser vivenciados diversificadamente.



Diante do exposto, surge um questionamento: Qual o papel da escola diante de duas modalidades tão essenciais ao ensino da leitura e da escrita?

Marcuschi (2007) explica que:

seria interessante que ela soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar. Parece que a escrita tem uma perspectiva na escola e outra fora dela. A perspectiva da dicotomia estrita oferece um modelo muito difundido nos manuais escolares, que pode ser considerado como a visão imanentista que deu origem à maioria das gramáticas pedagógicas que se acham hoje em uso. Sugere dicotomias estanques com separação entre forma e conteúdo, separação entre língua e uso e toma a língua como sistema de regras, o que conduz o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais. (MARCUSCHI, 2007, p. 35)

É necessário que a escola mantenha o equilíbrio no trabalho com as duas modalidades. Ou seja, exponha as diferenças e semelhanças que caracterizam oralidade e escrita, e que, esclareça para o aluno que em determinadas situações ele deverá escolher uma em detrimento de outra, o que não significa que aquela é mais importante que esta. Em relação a isso, embora não seja esse um elemento presente nessa pesquisa, podemos aqui notificar que tal distinção, atualmente, está relacionada ao ensino de escrita por meio da perspectiva de gêneros.

Outro aspecto relevante que precisa ser esclarecido pela escola é que, a modalidade escrita não se resume simplesmente na transcrição fonética da fala, pois nem sempre há um único som para cada letra. Sem dúvida, esse tipo de situação pode confundir o aluno, já que para determinadas palavras a transcrição fonética da fala para a escrita é a mesma, porém, para outras palavras isso não funciona. Desse modo, cabe ao professor elucidar o porquê de tais situações a fim de dirimir as dúvidas que certamente surgirão. Ao compreender tais diferenças o professor se habilita a mediar o processo de aprendizagem das formas conhecidas da fala para as formas desconhecidas da escrita. Por fim, é imprescindível que o aluno perceba a função social que cada modalidade desempenha, pois, esse é o passo inicial para distinguir e utilizar fala e escrita de modo proficiente.

## Material e Métodos

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Pública Municipal Maria Clara Machado, instituição de Ensino Fundamental I e II da cidade de Petrolina-PE, localizada no Projeto de Irrigação Senador Nilo Coelho, N-08, zona rural. O processo ocorreu durante as aulas de Língua Portuguesa nos dois primeiros bimestres letivo do corrente ano (2016). A turma selecionada foi o 5ºano A, que conta com 30 (trinta) alunos regularmente matriculados e residentes no Núcleo 08 (N-08), com faixa etária entre 10 e 11 anos de idade.. Para o desenvolvimento da pesquisa realizamos 05 (cinco) oficinas que totalizaram 10 (dez) aulas com duração de 50 minutos.

A 1ª oficina constitui-se de uma sondagem sobre o que os alunos conheciam a respeito do gênero textual Fábula. Após ouvi-los, realizamos uma exposição mais detalhada acerca do referido gênero, destacando os personagens envolvidos, as características do enredo, a presença da moral no final da história e por fim a função social da fábula. Em seguida, convidamos os alunos a contarem para a turma uma fábula conhecida a fim de ilustrar nosso trabalho e deixá-los mais à vontade para participar daquele momento. Dentre os 30 (trinta) alunos que estavam presentes, dois se propuseram a contar a história “A cigarra e a formiga” de *Esopo*, esse momento foi marcado de euforia e agitação, pois cada um queria ter a oportunidade de contar o que sabia sobre a referida história. Finalizamos a aula esclarecendo algumas dúvidas a respeito da fábula e informamos nosso retorno para continuação do trabalho.

A segunda oficina caracterizou-se pela apresentação e leitura coletiva da fábula “O urso e os dois viajantes” (*Esopo*). Por duas vezes a leitura foi realizada em voz alta para que todos entendessem melhor a narrativa. Em seguida abriu-se uma discussão sobre a temática do texto, principalmente quanto ao sentido da moral da história. Notamos que nesse momento alguns se sentiram à vontade para falar sobre suas experiências com amizades verdadeiras e falsas, enquanto outros preferiram ouvir os colegas. Após esse debate, os alunos foram convidados a reescrever a história como se estivessem contando para alguém, como um amigo ou um familiar, buscando preservar o enredo da fábula. Essa primeira produção textual serviu de base para as demais produções, pois os alunos, individualmente,

reescreveram a história de modo espontâneo e natural, ou seja, o que foi entendido deveria ser escrito “da maneira deles”. Esclarecemos que não se tratava de uma cópia do texto original, mas que escreveriam o que de fato foi entendido sobre a história.

Já a terceira oficina caracterizou-se pela nossa primeira intervenção. Das 30 (trinta) produções textuais realizadas na oficina anterior, cinco foram selecionadas para compor o nosso *corpus* das análises. O texto do aluno *KS* foi o primeiro a ser escolhido para iniciar o processo de intervenção. No formato original, a produção textual foi exposta em sala de aula, utilizando-se do quadro digital para facilitar a visualização de todos. A reação dos alunos ao ver o texto de um colega de classe, exposto no quadro, foi de admiração e euforia, pois não imaginavam que o texto de um deles pudesse ser o objeto central da aula. Muitos ficaram curiosos para saber a quem pertencia o texto, porém essa informação não foi revelada. Com o texto no quadro, solicitamos aos alunos que observassem atentamente a maneira como aquela história foi escrita, pois o próximo passo seria a reescrita. Realizamos uma leitura coletiva e logo iniciamos nosso diálogo, não apontando “erros”, mas instigando os alunos a pensarem quanto à escrita de determinadas palavras, que foram grafadas diferentemente da norma padrão. Com perguntas do tipo: “A palavra X pode ser escrita de outro modo? Qual? Podemos reescrever a palavra Y da mesma maneira que está no texto? Qual a sugestão de vocês?” E eles percebiam e apontavam os problemas de escrita, ao passo que também sugeriam outra maneira de escrevê-la. Desse modo a reescrita foi desenvolvida no quadro para que todos acompanhassem e em folha individual reescrevessem seus textos. Essa atividade foi efetuada por partes, frase por frase, para que aos poucos eles notassem que determinadas palavras, não estavam de acordo com a norma padrão. É preciso ressaltar que, outros desvios também foram identificados, tais como, separação silábica, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas e ausência dos sinais de pontuação.

Após a reescrita do texto, e diante de duas realidades, texto original do aluno *KS* e texto reescrito com a participação de todos, procedemos com a releitura dos dois textos a fim de que, comparativamente, as diferenças entre eles fossem nitidamente reconhecidas. Partindo de questionamentos, que despertassem a curiosidade dos alunos, buscamos uma identificação de marcas da oralidade no texto, de modo que eles associassem a leitura da

palavra “X” ao que já sabiam, ou pelos menos tivessem uma noção e em seguida comparassem ao que estava escrito no quadro, para então perceber a diferença entre a pronúncia e a escrita. A utilização do raciocínio lógico nesse processo foi importante, pois o aluno após associar leitura x palavra escrita no quadro, perceberia a ocorrência de uma transposição da fala para a escrita, e que, conseqüentemente a palavra “X” se diferenciava da norma padrão da Língua. Desse modo, o texto foi sendo reescrito com a participação de todos, pois eram instigados a responderem, eram desafiados o tempo inteiro, o que motivou no desenvolvimento da atividade, não como uma cópia, mas um texto original, feito naquele momento e por todos. Para concluir nossa participação, bombons foram distribuídos entre os discentes.

Na quarta oficina realizamos nossa segunda intervenção. Esta etapa da pesquisa seguiu o mesmo entendimento da oficina anterior. Desta vez, o texto do aluno *VR* foi o escolhido para ser reescrito, por também apresentar marcas da oralidade em vários trechos. Originalmente, o texto foi exposto no quadro e mais uma vez a curiosidade em saber quem era o autor não foi diferente. Entretanto, preservamos a identidade do aluno, ocultando o nome, deixando apenas o texto em evidencia. Esclarecemos ainda que, nosso objetivo não era ridicularizar a escrita de “A” ou “B”, pelo contrário, nosso intuito era contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita de cada um deles. Iniciamos com a leitura do texto. Solicitamos que as meninas comesçassem e que os meninos terminassem, de modo que todos pudessem participar. Logo após, frase por frase foi analisada, e questionamentos foram feitos, tais como: “O que vocês acham que o colega *VR* quis dizer ao escrever: *u Uso É dois Viajate*”? E nesse outro trecho: “Quando dirite laviha o uso atravesado o camiho” ? Desse modo, o texto foi reescrito, à medida que os alunos iam respondendo aos nossos questionamentos, apontando outra forma de escrita, livre de marcas da oralidade.

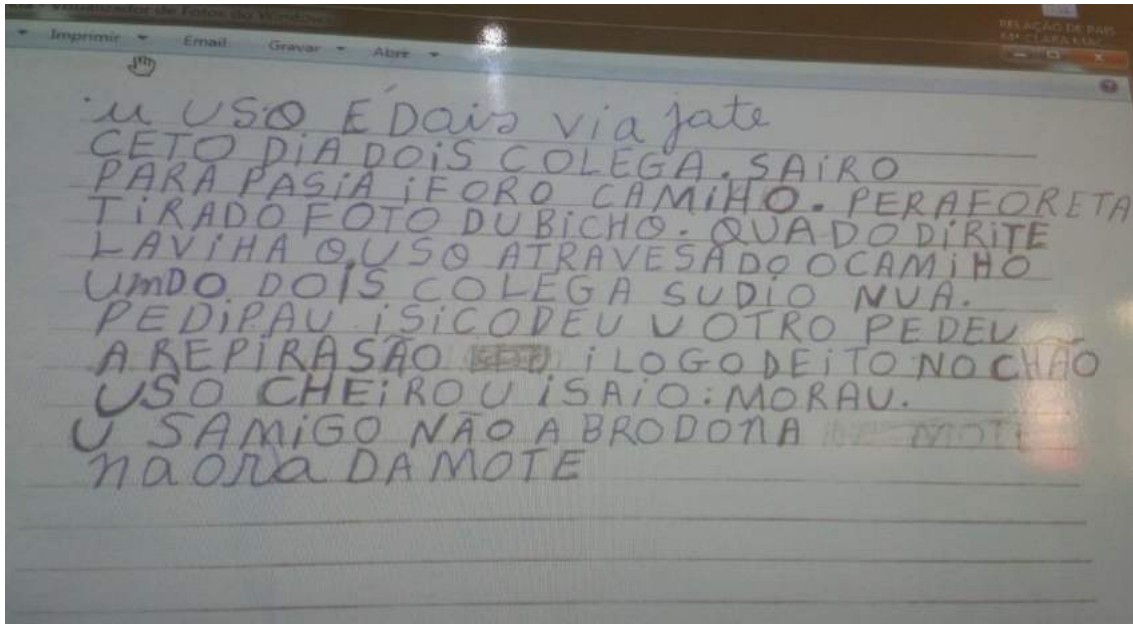


Figura 1- Texto do aluno VR

Na quinta oficina realizamos a terceira produção textual. Assim como as anteriores, reconstruímos junto aos alunos a fábula “O urso e os dois viajantes”, texto base de nossas oficinas. Desta vez a produção textual escolhida foi a do aluno *TS*. Apresentando marcas da oralidade, o referido texto foi exposto em sala de aula no formato original, para que todos notassem a seriedade do nosso trabalho, além de perceberem que entre as produções textuais deles, algumas apresentavam o mesmo comportamento linguístico, a transposição da fala para a escrita. Procedemos com a leitura coletiva do texto, desta vez os meninos iniciaram e as meninas terminaram. Como a história já era bem conhecida, não houve necessidade de repetirmos a leitura. Entretanto, solicitamos que todos observassem atentamente para a escrita das palavras, aquelas que estavam de acordo à norma padrão e as que não estavam. Para as palavras que não estavam conforme a norma padrão, questionamos o porquê de tal ocorrência e que hipóteses eles levantariam que explicassem aqueles desvios linguísticos.

A reescrita seguiu os mesmos passos das anteriores, frase por frase foi analisada a fim de verificar minuciosamente cada detalhe das palavras e não deixar escapar nenhuma observação a esse respeito. Lançamos para todos questionamentos do tipo: “Para essa

*palavra K existe outra forma de ser escrita?”; “O que o aluno TG quis dizer ao escrever esta expressão W?”; “Falta alguma letra nesta palavra? Qual?”; “Vocês acham que houve algum tipo de troca de letras nesta palavra? Qual?”*

E, assim a reescrita foi concluída, de modo que os alunos participavam a todo instante, pois eram convidados a isso, além de que eram estimulados a desenvolverem uma atividade de acordo ao nível de aprendizagem deles, pois todos já sabiam ler e escrever. Tratava-se de uma questão de raciocínio, perceber que as palavras do texto apresentavam desvios da norma padrão, por terem sido transcritas do mesmo modo que foram pronunciadas. Concluímos nossas intervenções agradecendo a professora responsável pela turma, por nos ceder algumas aulas de LP para desenvolvermos nossa pesquisa, e aos alunos, por participarem das atividades propostas. No final, balas e pirulitos foram entregues a todos.

## **Resultados e Discussão**

Após o desenvolvimento dessa pesquisa podemos apontar algumas reflexões sobre as marcas da oralidade na aquisição da escrita de alunos do 5ºano. Em momento algum falamos em “erro”, mas sim optamos por instigar os alunos, interrogando-os se para determinada palavra existiria outra forma de escrita. E por que isso acontece? Por que podemos escrever as palavras de várias formas? O que houve com a escrita do aluno VR? Como eles se sentiram desafiados, e havia algo de lógico na situação que ora vivenciávamos, manter a atenção entre pronúncia e escrita foi imprescindível a fim de entender o “mistério” daquela situação. Os alunos observaram que o colega VR transpôs para o texto escrito a pronúncia das palavras.

Ao longo das oficinas, os alunos passaram a perceber que havia nos textos diversas palavras carregadas de marcas da oralidade, o que evidenciou um resultado satisfatório, já que nosso objetivo que foi despertar a consciência metalinguística dos alunos para um modo de escrever que esteja submetido a regras. Outro ponto importante foi a conclusão de que a descoberta “das regras” da escrita se desenvolvem com a prática da leitura e da escrita. E era isso que estávamos fazendo, praticando a leitura e a escrita, instigando a

consciência metalinguística de cada um, a fim de refazermos um texto segundo as normas da escrita.

## **Conclusão**

Os resultados nos proporcionam uma reflexão sobre a importância de compreender que as marcas da oralidade na escrita de alunos do 5º ano, não podem ser consideradas como “erros”, mas tentativas de acertos, fazendo parte de um momento de construção da escrita em que as regras ainda não são totalmente conhecidas. Essa tendência natural para a transcrição fonética ocorre justamente em função do desejo de expressão pela escrita e do desconhecimento das regras ortográficas e gramaticais.

Durante o processo de aplicação das oficinas, observamos que os alunos entenderam como necessária a prática da leitura e da escrita para o conhecimento das regras. Questões relacionadas à homofonia, à omissão de fonemas ou à grafia de fonemas omissos na fala (como é o caso do H inicial sem valor sonoro) precisam ser evidenciadas (discutidas) porque, sobretudo para os iniciantes é natural que a dúvida exista sobre como escrever esta ou aquela palavra. O que certamente concorre para a solução dessas questões, a nosso ver, mediante o resultado da pesquisa, é prática de escrita mediada pelo professor, ou seja, por meio de análises e conversas com os alunos sobre as formas da escrita, sistematicamente, esses alunos passam a compreender e aplicar as normas da escrita em suas produções textuais.

No caso dessa pesquisa, observamos de fato que ao longo das oficinas, os alunos apresentaram novos resultados, o que constituiu-se como algo positivo no processo. Como respaldo às nossas análises, retomamos Cagliari (2004) que afirma que os acertos não são obra do acaso ou que os erros não são por falta de capacidade ou pura desatenção dos alunos. O que ocorre nesse processo de desenvolvimento da escrita, nos mostra como o aluno reflete o que aprendeu tanto nas atividades escritas, como na forma de interpretar o fenômeno que cotidianamente estuda.

## Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões entre sobre as posições intermediárias. In: PRETTI, Dino (org.) *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & lingüística*. 10.ed. São Paulo: Scipione, 2004.

COSTA, S.R. *Oralidade, escrita e escritura: construção da linguagem e do letramento*. In HÓRVÁTH GYULA (Ed.) *Cathedra Scientiarum Socialum*. Tomus XX/ 2005, p. 29-44, 2005 Kaposvar/Hu: Universidade de Kaposvár/ Departamento de Ciências Sociais. ISSN 14/18 – 7191.

FAYOL, Michel. *Aquisição da escrita*; Tradução Marcos Bagno. – 1.ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Reflexões sobre alfabetização*. 24 ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *Investigando a relação oral/ escrito*. Campinas Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.



## A PRESENÇA FEMININA NA OBRA *RIOS E BARRANCOS DO ACRE*, DE MÁRIO MAIA

Ruth Negreiros da Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho se propõe a refletir acerca da presença da mulher nos seringais da Amazônia, especificamente acreanos, a partir de uma abordagem da obra *Rios e Barrancos do Acre*, de autoria de Mário Maia, tomando como base os debates realizados na disciplina Linguagem, Sociedade e Diversidade Amazônica do Programa de Pós-Graduação em Letras Linguagens e Identidades da Universidade Federal do Acre. Para tanto, lança-se mão de pesquisa bibliográfica visando fazer o levantamento dos dados pertinentes à presença da mulher nos seringais, bem como a sua participação e influência histórica e social no processo de desenvolvimento da cultura de produção da borracha. Há uma ideia de ausência feminina durante o período dos grandes ciclos de extração e produção gomífera, e, quando a mulher aparece, é mostrada apenas como vítima e sem função social nenhuma. Tenta-se desconstruir tais conceitos a partir da análise da obra supracitada, associando a ela os dados trazidos por Perrot (1992), Wolff (1999), Del Priore (2004) e Pizarro (2012). Outros nomes foram utilizados para ilustrar os apontamentos apresentados como Reis (1953), Jim Sharpe (1992), Brandão (2006), Cunha (2009) Tocantins (2011) e Fares (2013).

**PALAVRAS-CHAVE:** Seringal. Mulher. Borracha.

**ABSTRACT:** This paper aims to reflect on the presence of women in the rubber plantations in Amazon, specifically in Acre from an approach to the work *Rivers and Ravines of Acre*, by Mario Maia; building on the discussions in the subject Language, Society and Amazon Diversity Graduating Program in Letters Languages and Identities of the Federal University of Acre. Therefore, we used bibliographic research aimed to survey the relevant data to the presence of women in rubber plantations as well as their participation and social and historical influence in the development process of rubber production culture. Through the analysis of the aforementioned work by linking to it the data brought by Wolff (1999), Perrot (1992), Pizarro (2012) and Del Priore (2004). Other names have been used to illustrate the notes presented as Brandão (2006), Reis (1953), Tocantins (2011), Jim Sharpe (1992), Cunha (2009) Fares (2013).

**Keywords:** Rubber plantation. Woman. Rubber.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras: Linguagens e Identidades pela Universidade Federal do Acre. Especialização em Pedagogia Gestora pela Faculdade Euclides da Cunha (2010). Graduação em Licenciatura em Letras – Inglês (2006). Secretária Executiva lotada no *campus* Floresta. ruth.ufac@hotmail.com

## Introdução

Os acontecimentos históricos têm sido narrados de forma a parecerem muito mais grandiosos do que realmente são, devendo-se isso ao grande número de adjetivos que caracterizam os sujeitos envolvidos nessas façanhas. No entanto, é importante salientar que esses pomposos acontecimentos são, em sua grande maioria, contados por indivíduos do sexo masculino que exaltam a coragem e a ousadia de outros homens, geralmente possuidores de altos cargos. Como ressalta Jim Sharpe (1992) os fatos são narrados sempre do ponto de vista do comandante, nunca do soldado, do subalterno<sup>2</sup>. Alguns grupos sociais foram, durante vários séculos de história, completamente ignorados.

Não havia interesse em contar ou abordar as experiências históricas do ponto de vista da massa do povo; nesse grupo poderíamos incluir os trabalhadores braçais, operários, militares de baixas patentes e, é claro, as mulheres. Como a história foi sempre encarada como a exposição de feitos heroicos e grandiloquentes, o interesse da elite era que os seus feitos fossem vistos dessa forma. Assim, as opiniões políticas e sociais da classe dominante seriam mantidas com mais facilidade e os feitos apresentados tomados por verdade única e incontestável.

A partir do século XIX o interesse de alguns historiadores começa a apontar para a necessidade de busca de uma nova perspectiva para a chamada “história da elite” (SHARPE, 1992. p. 40). Havia uma ânsia de se ampliar a visão até então dada a História, explorando a participação de homens e mulheres que até o momento haviam sido totalmente esquecidos.

Pensando, portanto, que a mulher tem sido uma dessas vozes silenciadas pela História oficial durante muitos anos, é que nos debruçamos sobre a temática feminina e sua aparição no livro *Rios e Barrancos do Acre*. Nessa obra há uma pintura do Acre pós Segunda Guerra Mundial, período em que os seringais estavam sendo substituídos pelas cidades que nasciam. No entanto, os seringais do Acre sobressaíram-se durante décadas como grandes extratores do “ouro negro”, a borracha. O surgimento da bicicleta e do automóvel abriu as portas para a intensificação dessa produção, além de ter colaborado em muito para a transferência de grande número de

---

<sup>2</sup> Jim Sharpe no texto *A história vista de baixo*, enfatiza que a história oficial apresenta os dados apenas pela ótica do vencedor. Para ele, havia a necessidade de uma visão ampliada do real, com a percepção das classes mais baixas da sociedade.

nordestinos<sup>3</sup> para as paragens do Extremo Oeste do país. A borracha é a protagonista da história do Acre, da Amazônia, na verdade. Graças à atração que ela exerceu sobre grupos de pessoas que vieram (re)fazer suas vidas em tão longínquo espaço, foi possível o desenrolar de novas relações sociais, culturais e históricas.

Dessas relações surgiu uma sociedade que precisou se adaptar às novas realidades encontradas na floresta, como a abundância, por exemplo, de água; as primeiras levas de nordestinos vindos para a região a partir de 1877 saíram de uma região totalmente devastada pela seca e depararam-se com a realidade totalmente inversa. É notável, no entanto, que grande parte dos estudos históricos sobre a Amazônia e sobre o Acre, especificamente, trate da vida no seringal, da saga pela coleta do látex<sup>4</sup>, como uma atividade essencialmente masculina, realizada por homens. Abordar a presença da mulher na obra *Rios e Barrancos do Acre*, ressaltando com isso, a participação feminina no desenvolvimento histórico e cultural do nosso Estado, corroborado por trabalhos como o de Cristina Scheibe Wolff (1999) é a ideia fundamental deste trabalho.

Tal temática apresentou-se no decorrer das exposições feitas na disciplina Linguagem, Sociedade e Diversidade Amazônica, ministrada pelos professores Francisco Bento da Silva, Francielle Maria Modesto Mendes e Hélio Rodrigues da Rocha, ocasião em que muitas questões foram apresentadas, além de leituras para a realização de um trabalho voltado para a ótica apresentada.

Quando homens e mulheres passaram a conviver dentro de relações de gênero baseadas não apenas nas convenções outrora estabelecidas pela sociedade ocidental, mas também pelas condições inspiradas pela vida na floresta que apresentavam novidades inclusive no modo de realização do trabalho. Havia migrantes que vieram acompanhados da família; outros sozinhos, com a esperança de angariar recursos para retornar ao seio familiar; outros, que eram solteiros, constituíram família na Amazônia com filhas de outros migrantes, com índias ou com mulheres trazidas aos seringais por circunstâncias diversas.

---

<sup>3</sup> O termo nordestino não é usado no XIX no sentido que atribuímos hoje. Para saber mais veja Durval Muniz de Albuquerque Júnior em, *A invenção do Nordeste*. No entanto, no decorrer de nosso texto utilizamos os termos nordeste e nordestino para facilitar a compreensão do leitor.

<sup>4</sup> Segundo o dicionário Aurélio: Suco espesso, quase sempre alvo, que brota de muitas plantas quando feridas. Neste caso, refere-se ao leite da seringueira, do qual se forma a borracha, após o processo de defumação.

No decorrer do texto apontamos como se davam essas relações de gênero, ilustrando com a obra em estudo, na tentativa de realizar uma desconstrução da ideia da ausência da mulher no seringal; da ideia da mulher vista sempre e apenas como vítima e sem função social, pensamentos estes incutidos em nosso imaginário por causa do silenciamento da figura feminina outorgado pelos historiadores até há bem pouco tempo em suas narrações. Para Wolff (1999, p. 15) “situar as mulheres no centro da análise histórica de um trabalho sobre o Acre tem ainda um sentido militante tanto na historiografia da região, que costuma ignorar quase por completo a experiência social das mulheres [...]” justamente por sempre se tratar a história como algo essencialmente masculino.

Antes dos apontamentos pertinentes à obra em estudo fizemos um estudo geral acerca do tema, mostrando que a mulher esteve presente nos seringais amazônico-acreanos desde o começo, quando as primeiras levas de imigrantes nordestinos se embrenharam para estas bandas, embora elas contassem um número bastante reduzido.

Não se trata de defender uma história feminina, mas de apresentar práticas que eram assumidas pelas mulheres muitas vezes em nome da necessidade. Mulheres e homens, em dados momentos, assumiram papéis que competiam ao outro gênero, mas foram sendo incorporados ao cotidiano da comunidade para se preservar o equilíbrio e a manutenção da sobrevivência. Wolff aborda com competência essa temática, além de muitas outras que revelam a presença e, mais importante que isso, a participação da mulher no dia-a-dia de tarefas e estabelecimento de um seringal acreano.

Apresentamos ainda alguns conceitos e análises concebidos por Michelle Perrot (1992), Ana Pizarro (2012), Ruth Silviano Brandão (2006) e Leandro Tocantins (2011) para ilustrar e enfatizar momentos históricos onde as vozes femininas estavam apagadas e começaram a ser ouvidas. Arthur Cezar Ferreira Reis (1953) também faz uma apresentação da vida no seringal e a relação do seringueiro com esse ambiente que passou a ser, para muitos, um lar definitivo. Com uma riqueza na descrição dos tipos de mulheres que formaram a população feminina de hoje, Mary Del Priore (2004) traz contribuições importantíssimas para compreendermos nosso objeto de estudo, bem como os relatos de viagem de oficiais da Igreja Católica traduzidos por Manuela Carneiro da Cunha (2009), além de um artigo de Josebel Akel Fares (2013).

## De primeiro... As mulheres durante os primeiros ciclos da borracha

De primeiro<sup>5</sup>, tanto durante o *boom* da borracha (1870 – 1912) quanto no período da crise (a partir de 1913), época em que a borracha da Amazônia perdeu mercado para a goma elástica que estava sendo produzida em larga escala na Ásia, a presença da mulher nos seringais acreanos teve sua importância e participação apagadas pela História oficial, como bem corrobora Michelle Perrot no trecho: “Ora, a exclusão feminina é ainda mais forte. Quantitativamente escasso, o texto feminino é estritamente especificado: livros de cozinha, manuais de pedagogia, contos recreativos ou morais constituem a maioria” (1992, p. 186). Não apenas na Amazônia, mas em todos os lugares do mundo, a voz da mulher era silenciada, ou quando muito associada a atitudes e afazeres domésticos. Para Brandão, “[...] a verdade sobre o feminino faz-se também como construção masculina, seja ela imaginária, mítica ou científica” (BRANDÃO, 2006, p. 116). O homem ditava o que era conveniente ou não à mulher fazer, pensar ou ser.

No entanto, é impossível negar que a extração do látex da seringueira para, a partir dele se fabricar a borracha, gerou um olhar de cobiça sobre a região, uma vez que esse produto passou a ser visto como a mola propulsora do mundo moderno, como ressalta Leandro Tocantins:

E quem não via, doravante, a borracha como uma necessidade humana, uma coisa que entrava nos hábitos cotidianos, que iria fazer parte insubstituível da complexa engrenagem dos transportes, do delicado aparelhamento cirúrgico, da complicada rede elétrica das cidades? (2001, p. 167).

O “ouro negro” passou a ser tratado como uma manufatura de extrema importância para as novas indústrias que se estabeleciam nas diversas regiões do país e fora dele. A borracha da Amazônia saía para abastecer o mundo, dada a grande demanda imposta pela Revolução Industrial que se estabelecia.

O fenômeno da seca nordestina de 1877, associado à grande propaganda do governo federal, alavancou o intenso movimento de migração para a região amazônica, com ênfase para o estado do Acre: “O Acre, de fronteira vazia passou a ser uma frente pioneira” (TOCANTINS, 2001, p. 184). A região era rica nas árvores produtoras do leite, mas pouco amistosa no que se refere às condições de vida humana. O nordestino foi um bravo, que, “vencendo os obstáculos do

---

<sup>5</sup> Segundo Cristina Scheibe Wolff (1999, p. 41 e 43) “De primeiro” é uma locução adverbial utilizada com frequência, que significa “antes, antigamente”, trazida do Ceará e ainda usada na região do vale do Juruá. O título dessa parte do trabalho foi inspirado no capítulo 1 da obra da autora: *De primeiro... As mulheres na constituição dos seringais (1870 – 1912)*.

meio, [...] fez alterar o destino daquelas solidões. As realidades sociais que ele criou marcaram na geografia do sudoeste amazônico a nova fronteira do País” (TOCANTINS, 2001, p. 184). As multidões de pessoas vinham agenciadas pelos grandes proprietários de seringais e, ao chegarem ao Acre, eram direcionadas para a extração do leite da seringueira.

O chamado primeiro ciclo da borracha foi o período em que o seringal era uma unidade de produção específica de borracha, que se sustentou de tal forma por conta do alto preço desse produto. O único objetivo dos patrões da goma elástica “era conseguir o maior lucro possível nessa verdadeira corrida do ouro negro” (WOLFF, 1999, p. 75). É nesse período ainda que a História faz questão de salientar a inexistência da figura feminina, uma vez que “as mulheres, como não eram consideradas capazes para o serviço da extração” (WOLFF, 1999, p. 46) não eram trazidas para estas paragens. Como registram diversos historiadores a respeito da região, os homens que vinham do Nordeste com família, geralmente deixavam mulher e filhos em locais menos insalubres. Cristina Wolff responde a um questionamento proposto por ela própria:

Por que os homens vinham sozinhos, em sua maioria, do Nordeste? [...] A resposta é que **elas** vinham junto para a Amazônia em muitos casos, como ficou claro nos relatos de viagem já citados. Porém, possivelmente, as famílias vinham em menor número para os **altos rios, em regiões tão distantes como o Acre**<sup>6</sup>, permanecendo muitas vezes no Baixo Amazonas em Colônias Agrícolas ou em seringais (1999, p. 75).

Por isso, em muitos seringais acreanos à época era possível não ser encontrada uma mulher sequer (Wolff, 1999). Tal afirmativa é ressaltada por alguns autores de forma bastante enfática como vemos nos seguintes trechos: “Nem mulher se aventurava a acompanhá-lo ao ‘centro’ desolador” (TOCANTINS, 2001, p. 199);

Façonha realizada, em grande parte, pelo imigrante nordestino, não teve a assisti-la, e dela participar, a mulher. O nordestino repetia, desse modo, aquele episódio do Brasil nascente. Vinha só, e só tinha de atirar-se à selva para nela extrair o látex que os mercados europeus e norte-americanos solicitavam sofregamente (REIS, 1953, p. 121- 122).

No entanto, o movimento de produção e comércio dentro da unidade chamada de seringal não se fazia apenas entre o patrão, o coronel<sup>7</sup> e o seringueiro. Havia outros

---

<sup>6</sup> Grifos meus para enfatizar que muitos preferiam deixar suas esposas e filhos em lugares onde pudessem ter um pouco mais de conforto, ao invés de embrenhá-los nas matas longínquas do Extremo Oeste do país, onde o acesso ao local de trabalho propriamente dito era muito penoso.

<sup>7</sup> Na região, designava o grande proprietário de seringais, que exercia autoridade sobre os seringueiros por conta do sistema de aviação a que estes foram submetidos.

empregados ‘intermediários’: um guarda-livros que cuidava da contabilidade e das contas correntes dos seringueiros, empregados de balcão; mateiros e fiscais; agricultores e trabalhadores nos engenhos; muitas vezes até um caçador e/ou pescador que se encarregava de fornecer gêneros à mesa do patrão. Era bastante comum que alguns empregados fossem acompanhados por esposas ou companheiras, que participavam então dos trabalhos do dia-a-dia do seringal (WOLFF, 1999, p. 68).

Dessa forma, não se pode apagar totalmente a voz da mulher no período que estamos tratando, como se sua figura fosse de todo inexistente. Elas participavam da vida na organização social onde estavam inseridas. Ajudavam nas lavouras e plantações dos patrões e na criação de animais. Mantinham em ordem a casa do coronel, bem como as habitações de suas famílias. O próprio Leandro Tocantins enfatiza a presença, embora escassa de pessoas do sexo feminino nos seringais ao afirmar que “Mulher, naqueles tempos, não havia no Acre todo. Era privilégio de pouquíssimos. Do patrão, constituído em família, do gerente, do guarda-livros” (TOCANTINS, 2001, p. 199), pois o que seriam as esposas do patrão e dos demais empregados, senão mulheres?

Justamente por conta de número reduzido de mulheres as relações sociais e de gênero foram sendo improvisadas, pois era inevitável a “construção de outro modo de vida” (WOLFF, 1999, p. 56), diferente do que estavam habituados no Nordeste. Havia a necessidade de adaptação à realidade e as fatalidades que o meio impunha. “Essa situação, como era natural, fez que a mulher fosse objeto cubiçado, sonho permanente do seringueiro isolado na floresta” (REIS, 1953, p. 122).

Tal situação se manteve por longo tempo, obrigando o homem da floresta, que morava muitas vezes numa colocação<sup>8</sup> distante da sede do seringal, a entrar em disputa por uma mulher solteira que por ventura, aparecesse (REIS, 1953). Houve muitos casos também em que alguns seringueiros mais bem vistos pelos patrões encomendavam mulheres a estes, já que “ter’ uma mulher em um seringal daquele tempo era como ter objeto de luxo, que se podia comprar por quinhentos quilos de borracha” (WOLFF, 1999. p. 71). Muitos homens solitários nas matas aproveitavam o momento da realização das correrias<sup>9</sup>, onde muitas índias eram aprisionadas para sem amansadas. Depois de mansas tornavam-se companheiras dos seringueiros. No decorrer de

---

<sup>8</sup> Área composta geralmente por duas ou três “estradas de seringa” destinada à exploração de um seringueiro.

<sup>9</sup> Expedições de matança e apresamento de índios. Os indígenas tiveram aldeias totalmente destruídas, além de suas mulheres e crianças levadas para servirem os “brancos” (WOLFF, 1999).

sua obra Cristina Wolff (1999) reforça que tais uniões poderiam ser explicadas pela escassez de mulheres brancas no seringal, iniciando-se assim, o processo de miscigenação.

Em 1914 (já dentro do período considerado de crise do preço da borracha) o padre Constant Tastevin veio cumprir as desobrigas na região e fez o seguinte relato ao passar por uma comunidade no rio Môa: “Fui muito bem recebido por duas senhoras cujos maridos, ou melhor, aqueles que pensei terem direito a este título, estavam trabalhando” (CUNHA, 2009, p. 79). Pode-se inferir do trecho citado que essas mulheres não eram esposas legítimas dos homens com quem viviam, podendo ter chegado ao Acre junto “as partidas de mulheres, trazidas de toda parte, mesmo dos bordéis de Belém e de Manaus” (REIS, 1953, p. 123), ou ainda terem sido tomadas de seus respectivos esposos, uma vez que esta era uma prática tradicional trazida do Nordeste como afirma Mary Del Priore a respeito do rapto consentido, já que “muitas vezes o namoro não desejado pelos pais encorajou o rapto da moça pelo pretendente” (2004, p. 267). Muitas mulheres não estavam satisfeitas com o relacionamento em que viviam e escolhiam novo parceiro, denotando um movimento de resistência e não passividade diante de uma realidade que não lhes agradava. Wolff confirma tal assertiva quando diz que “as mulheres não se portavam simplesmente como vítimas da situação. Talvez se possa até mesmo afirmar que elas sabiam tirar algum proveito dela, já que, com a ‘escassez’ de mulheres, acabavam podendo ‘escolher’ seus companheiros” (1999, p. 73). Em determinados momentos as mulheres assumiam o lugar de sujeito, abandonando o *status* de objeto, que muitas vezes lhes foi atribuído.

Poderíamos encontrar também, ainda que não muito comumente mulheres que optaram por viverem sozinhas, sem companheiro. Algumas perdiam o marido para as doenças ou feras da floresta e “conseguiram o apoio do patrão para permanecer por perto do barracão, explorando com os filhos alguma estrada de seringa” (WOLFF, 1999, p. 74). Vemos nesse caso, que a mulher não se mantinha numa postura resignada, entregue à própria sorte, pelo contrário, assumia uma atitude de enfrentamento, transformando a configuração tradicional do meio em que vivia. Esses dados comprovam que não existiu apenas o homem seringueiro, houve também as mulheres seringueiras.

Ainda no que se refere ao movimento de resistência, de não aceitar o padrão imposto e esperado pela sociedade machista secularizada, algumas mulheres preferiam assumir papéis informais, principalmente quando da instauração das primeiras cidades que se formavam nos



arredores dos rios, durante e logo após a Segunda Guerra Mundial. É o caso em que “várias mulheres optavam pela ‘carreira’ de prostitutas, o que, porém, não excluía a possibilidade de casamentos ou uniões estáveis que podiam corresponder a períodos de ‘parada no meretrício’, ou mesmo acontecer paralelamente” (WOLFF, 1999. p. 83). Diante disso, depreende-se que não era possível a manutenção dos mesmos padrões sociais comuns ao Nordeste do país, tendo em vista que as condições de sobrevivência no sudoeste amazônico apresentavam uma situação de instabilidade social bastante favorável à adoção de novas práticas e estas não incluíam simplesmente as tarefas domésticas. “Essas mulheres [...] não são simplesmente resignadas e passivas, mas tendem, pelo contrário, a erigir a sua visão de mundo como julgamento das coisas” (PERROT, 1992, p. 180-181).

No entanto, as mulheres que passavam a viver nos seringais acreanos, aprenderam como mulheres de diferentes lugares do mundo, adaptaram-se à nova realidade: “tiveram, no seu dia-a-dia de trabalho, de lutar pela sobrevivência” (DEL PRIORE, 2004, p. 242), principalmente quando os “ingleses criaram sementeiras na Inglaterra e depois desenvolveram as plantações em suas colônias asiáticas, onde o clima era propício e a mão de obra também” (PIZARRO, 2012, p. 122). Estamos nos referindo ao período de decadência da borracha da Amazônia que foi seguido pela chamada Batalha da Borracha (1943 – 1945), período em que o governo Getúlio Vargas recrutou imenso número de pessoas com destino aos seringais amazônicos “convocados através de um discurso de combate, como tropas de guerra, soldados da borracha; nesse marco e sob esta ideologia, novamente foram levados, a lugares distantes e insalubres da Amazônia” (PIZARRO, 2012. p. 160), para atender as demandas do aliado do país na Segunda Grande Guerra.

Assim, “na nova configuração social da região, as mulheres e crianças passaram a ter importância destacada, pois a diversificação das atividades necessárias à sobrevivência na floresta, demandava o esforço de todos” (WOLFF, 1999. p. 98). A borracha perdeu seu lugar de exclusividade, havendo a necessidade de aliar a extração do látex a outras atividades como o cultivo agrícola, caça, pesca e a criação de pequenos animais. Enquanto os homens iam para o corte, as mulheres e, em muitos casos os filhos, se ocupavam com essas atividades na nova perspectiva apresentada por essa sociedade que nascia da miscigenação e da necessidade de se afirmar uma nova identidade: a do povo da floresta. Ao invés da passividade de outrora, a postura

assumida é a de uma mulher que aprende, ensina “e exerce um ofício (no caso o de curandeira e parteira)”, como exemplifica Wolff (1999, p. 167).

### **As mulheres de *Rios e Barrancos do Acre***

A obra de Mário Maia<sup>10</sup> é um misto de histórias que revela a vida nos seringais acreanos após a Segunda Guerra Mundial, época em que os soldados da borracha foram esquecidos nos confins da floresta e o sentimento de pertencimento àquele lugar instaurou-se dada a impossibilidade de retorno à terra natal, desejo da grande maioria. Muitos coronéis perderam fortunas, os seringais começaram a ficar menos povoados e as cidades nasceram no entorno dos antigos lugares de extração do látex, ou em muitos casos, do outro lado do rio. A própria obra faz referência clara a esse momento ao relatar que “Hoje em dia, com o preço do BCA um quilo de borracha não dá sequer para comprar uma lata de banha de um quilo. [...] As ‘colocações’ estão desertas e o mato bruto voltou a tomar conta das veredas e das ‘pernas de estrada” (MAIA, 19978. p. 29).

A leitura da obra permite perceber que o texto apresenta diversos *flashes back* de tempos passados, revelando o período áureo e de decadência da borracha acreana.

Entretanto, assim como na obra de Cristina Wolff, são citados tipos de mulheres que participaram no desenvolvimento da nova sociedade incipiente, o livro *Rios e Barrancos do Acre* apresenta diversas personagens que dialogam com os vários tipos femininos apresentados por Wolff, confirmando o papel fundamental exercido por essas e outras guerreiras anônimas na manutenção de um modo de vida na região.

A primeira personagem feminina apresentada por Mário Maia é Zuzu. Ela foi “achada” na mata por um seringueiro que, a princípio, pensou que “essa muié é a caipora do mato” (MAIA, 1978, p. 40), dado o caráter místico e mágico que sempre foi atribuído à figura feminina como reforça Fares ao afirmar que

“há inumeráveis nomações da deusa Morte ligada ao mundo das fêmeas. Considerada impura, porque expurga o sangue menstrual, misteriosa como as

---

<sup>10</sup> Mário Maia, acreano, foi seringueiro, médico e político brasileiro: foi deputado federal e senador pelo Acre.

lunações, ela atrai e repulsa seu parceiro, pois é capaz de propiciar prazeres e trazer toda espécie de malefícios” (2012, p. 56).

Se a mulher tivesse a mesma liberdade da qual desfrutava o sexo masculino seria capaz de desarticular as forças da natureza. Passado o primeiro susto, Macário percebeu que a mulher que encontrou vagando na mata não lhe ofereceria perigo, convidou-a a ir morar com ele em sua colocação: “\_ Desconfiado, ele, Macário, diz que resolveu convidar ela a ir com ele pra casa, sem entender patavina daquela história” (MAIA, 1978, p. 41). Vejamos que Zuzu não foi forçada a aceitar o companheiro, ela usou das “estratégias utilizadas pelas mulheres para escapar às contingências de sua situação” (WOLFF, 1999, p. 72); nesse caso, a possibilidade de ter um teto para dormir e comida para alimentar-se. Zuzu, cansada de perambular pela mata, passando necessidades e sujeita aos perigos das feras amazônicas decide que era uma boa oportunidade para receber e oferecer companhia ao seringueiro.

Outra personagem que apresenta uma saga bastante longa contada na obra é Maria das Mercês. “Aos treze anos, já era moça feita, quando lavava roupa no buritizal, no alto Macuã, no seringal São Francisco” (MAIA, 1978, p. 44). Órfã de pai, Mercês precisou aprender desde cedo os afazeres domésticos, pois a mãe vivia entrevada devido ao beribéri que adquiriu por conta da má alimentação no seringal.

Mas, como dizia, no buritizal, Maria da Mercês lavava roupa e tinha treze ano, quando foi deflorada pelo gerente do barracão que lhe deu em troca, da primeira vez, um vidrinho de perfume barato e um par de brincos de alumínio dourado, imitando ouro, que cedo desbotou, voltando à sua brancura fosca. Noutras vezes era um “cortezinho” de chita, um brinquedo, uma caixinha de biscoitos e outras bugigangas de que era pródigo o armazém, em cada vez que, sozinha, Maria ia à fonte lavar roupa dos de casa e do “Seu” Fermiro, o rapaz gerente do Barracão, sobrinho do Coronel Durado Farias (MAIA, 1978, p. 47).

Aqui fica evidente o caráter de exploração pelo qual Mercês passava, uma vez que não havia interesse no gerente Fermiro de estabelecer um relacionamento duradouro e oficial com ela, que era muito nova ainda. A mulher é aqui retratada como um objeto que está à disposição para satisfação dos desejos masculinos. Esse silenciamento da figura feminina é também reforçado pela pouca importância que ainda era dada ao trabalho desempenhado pelas mulheres nesse período; no caso de Mercês: lavar roupa. “O trabalho das mulheres nos seringais era, entretanto, invisível” (WOLFF, 1999, p. 80). Mercês, no entanto demonstra ter um sentimento pelo gerente, embora não entenda muito bem tudo o que aquela situação representava ou os motivos de sua irmã ter ficado tão brava ao descobrir o que acontecia entre os dois (MAIA, 1978). O psicológico

de Mercês é ilustrado por Brandão quando diz que “Desejada e percebida como complemento, ela remete à lógica do Um, da identidade, que supõe a possibilidade de fusão” (2006, p. 114). Como é de se esperar o desejo da mulher é de casar e constituir família, mas naquele momento o homem com quem se envolvera não tinha esse interesse.

Entretanto, Maria das Mercês não se limitou a aceitar aquela situação por toda a vida. Ainda bem jovem, por conta de situações adversas, foi morar na incipiente cidade de Rio Branco onde “fez amizades noturnas e não demorou muito passou a ‘vadiar’ com um e com outro” (MAIA, 1978, p. 56). Obviamente tal comportamento é visto como algo extremamente negativo, denotado pela expressão utilizada pelo autor (vadiar), já que não era aceitável que moças de famílias se portassem dessa forma, pelo contrário, “a elas certos comportamentos, posturas, atitudes e até pensamentos foram impostos” (DEL PRIORE, 2004, p. 241). As mulheres que fugiam desses moldes deviam ser apagadas. Mercês dialoga com diversos tipos de mulheres retratadas por Wolff em seu trabalho quando “havia se amasiado com um seringueiro, porém não tivera sorte para permanecer juntos por maior tempo. Antes que lhe botasse uns chifres, preferiu separar-se dele” (MAIA, 1978, p. 65). Como reforça Mary Del Priore, muitas mulheres de classe baixa rebelavam-se contra situações que não aceitavam, o que acaba por desmentir muito dos estereótipos criados acerca da submissão passiva feminina (2004, p. 370). Mercês oferece resistência ao escolher outro companheiro que poderia lhe proporcionar melhores condições de vida: “Deixou entretanto Zé Florenço pelo chefe do comboio que lhe prometia vida melhor na margem, perto do armazém, vendo mais gente, [...]” (MAIA, 1978, p. 71). Ela não se conformava com o que a vida lhe propiciava, sempre buscava oportunidades melhores, pelo menos do seu ponto de vista.

A personagem Maria das Mercês representa ainda um outro tipo de mulher que habitou as paragens acreanas no tempos dos seringais e início dos estabelecimento das primeiras cidades: a prostituta. “Não tardou muito e Maria das Mercês começou a receber ‘visitas’ de homens de diversos tipos, físico e moral, em seu quarto alugado a Anália, dona do bordel naquele recanto da cidade” (MAIA, 1978, p. 57). A figura feminina sempre foi vista como frágil, incapaz de transpor os limites que lhe eram impostos; nesse caso, a personagem demonstra discordância frente às muitas limitações que eram atribuídas às mulheres ao revelar que é capaz de se manter sem a ajuda de um homem. Na verdade, “uma das atrações da cidade passava a ser justamente as

mulheres, especialmente as ‘de vida fácil’” (WOLFF, 1999, p. 87), já que muitos seringueiros, solitários, aproveitavam o dinheiro acumulado para gastar nessas ocasiões.

Algumas dessas mulheres ajudaram a constituir a sociedade das cidades acreanas como Maia demonstra em sua obra através de passagens como: “Por vezes, algum seringueiro que vinha à cidade no fim do ano gastar o saldo, ao regressar para o seio solitário da floresta, fazia convite de companheiro para amigamento. Algumas aceitavam, cansadas talvez de se despirem tantas vezes [...]” (MAIA, 1978, p. 64). Tal situação é corroborada por Reis, quando este enfatiza que os homens da floresta “aceitaram todas as mulheres que lhes apareceram, com elas se unindo para satisfazer as leis naturais e compor uma sociedade que possa ter estabilidade e melhor estrutura” (1953, p. 123). Fica evidente que naquela época era de fundamental importância a existência e estabelecimento dos grupos familiares; a partir deles é que se consolidaria uma sociedade nas cidades que estavam em formação.

Algo semelhante aconteceu à nossa personagem Maria das Mercês, quando após anos de vida no trabalho informal do meretrício reencontrou o primeiro amor de sua infância, o coronel Fermiro, que tomado pela culpa, “pediu que ela aceitasse ir viver com ele pelo menos como experiência depois de tudo o que tinha acontecido. Amigaram-se... Vieram os primeiros filhos. Casaram-se e dona Maria das Mercês tornou-se uma das senhoras mais respeitáveis daquelas bandas” (MAIA, 1978, p. 204). Maria das Mercês é um dos exemplos de mulher que não se conformou diante dos ditames impostos por costumes e tradições de outrora, pelo contrário, revela que a mulher vai assumindo outros lugares dentro do novo meio social que se instaura.

As mulheres pobres não tinham outra escolha a não ser procurar garantir o seu sustento. Eram, pois, costureiras e rendeiras, lavadeiras, fiadeiras ou roceiras – estas últimas, na enxada, ao lado de irmãos, pais ou companheiros, faziam todo o trabalho considerado masculino: torar paus, carregar feixes de lenha, cavoucar, semear, limpar a roça do mato e colher (DEL PRIORE, 2004, p. 250).

Essa passagem serve para revelar o cotidiano da próxima personagem de destaque na obra de Mário Maia: Helena. Esta era a irmã mais velha de Maria das Mercês. Helena acompanhou o trabalho do pai na coleta de látex na Segunda Guerra Mundial. Após sua morte assumiu o sustento da família, já que a mãe vivia impossibilitada de trabalhar. “Era um ‘homem’ no labor da seringa. Do corte à defumação, fazia de tudo. E desde quando o velho pai descera o rio mordido de cobra, ela passou em verdade a ser o ‘homem’ da casa” (MAIA, 1978, p. 53). Tal característica é retratada por Del Priore quando ressalta que “a organização familiar dos

populares assumia uma multiplicidade de formas, sendo inúmeras as famílias chefiadas por mulheres sós” (2004, p. 362). Helena nunca casou, preferiu manter-se sozinha, optou por construir sua vida sem vinculação a um homem. Na verdade, ela mesma fazia o papel do homem já que “ser homem era ser ‘seringueiro’, produzir muita borracha, ser forte, violento até, quando fosse tocada sua ‘honra’. Ser mulher era ‘pertencer’ a um homem, pai, marido ou companheiro” (WOLFF, 1999, p. 81). É visível que Helena exercia sem medo um papel de resistência diante do que era imposto, esperado de uma mulher dentro daquele meio social. Ela quebra regras e se impõe, juntamente com outras tantas desconhecidas frente à constituição de um modo de vida tipicamente novo.

Helena vivenciou a transição entre a decadência da vida no seringal e o estabelecimento de cultivos primitivos da lavoura, que estavam nascendo nos arredores dos seringais em abandono e no entorno das novas cidades. “Assim, passou Helena de seringueira a colona. Ela mesma brocava, derrubava, queimava, encoivarava, plantava, fazia as limpas e colhia as migalhas de sementes que se multiplicavam com a força de seus músculos femininos [...]” (MAIA, 1978, p. 58). Diante da impossibilidade de os patrões do látex suprirem como outrora, as necessidades básicas do seringueiro dentro da colocação, dada a grande desvalorização pela qual passou o preço da borracha na Amazônia, muitos trabalhadores passaram à atividade de colonos, o que denota uma “nova relação com a floresta, marcada por diversificação de suas atividades” (WOLFF, 1999, p. 119).

A mesma autora ainda esclarece que “muitas dessas pessoas, porém, podem ter-se deslocado na própria região, para as margens do rio Juruá e às proximidades e Cruzeiro do Sul, por exemplo, locais em que a agricultura passava a ser a principal atividade desenvolvida” (1999, p. 104). Fica evidente, após o período dos “Soldados da borracha”, a produção de látex na região foi diminuindo muito em comparação com o início do século XX. Diversos fatores concorreram para isso e, é certo, no entanto, que as mulheres acompanharam e participaram ativamente nos diversos momentos, cada uma com as atividades que decidiram assumir ou que lhe foram atribuídas.

Há ainda outras personagens femininas citadas na obra *Rios e Barrancos do Acre*, no entanto acreditamos que as trabalhadas nesse artigo são suficientes para a argumentação a que nos propomos, já que as demais são apresentadas muito superficialmente no romance.

## Considerações finais

Como a proposta do presente trabalho era refletir a respeito da presença da mulher nos seringais da Amazônia, com ênfase na abordagem apresentada na obra de ficção *Rios e Barrancos do Acre*, de autoria de Mário Maia, concluímos que a pesquisa bibliográfica foi satisfatória no sentido de revelar como se deu a atuação feminina nos períodos abordados. A mulher sempre esteve presente no dia-a-dia da constituição da sociedade acreana, mesmo que em determinados períodos em número muito inferior ao da população masculina. Afinal, como essa população poderia crescer e expandir-se sem a participação e a presença atuante da mulher, sem o contato entre os sexos para que houvesse a perpetuação da espécie?

No que tange a sua participação e influência histórica e social no processo de desenvolvimento da cultura de produção da borracha, podemos depreender que não foram apenas os homens os responsáveis pela extração do látex e confecção da borracha. Em momentos ímpares da história do Acre, a participação da mulher foi imprescindível como mantenedora ou como auxiliar na manutenção da família, uma vez que o núcleo familiar mostrou-se indispensável para a consolidação da nova estrutura social que emergia. O homem poderia se manter sozinho por um período de tempo, no entanto, as leis naturais reivindicaram a presença da mulher como complemento necessário dentro das relações de gênero que se estabeleciam.

No entanto, essas relações nem sempre seguiram os padrões que haviam sido impostos pela História ou tradição ocidental, sendo muitas vezes determinadas pelas condições de vida advindas da vida na floresta que se apresentava cheia de improvisações inclusive no modo de realização do trabalho. Dos migrantes que vieram acompanhados da família, alguns tiveram a mulher tomada por outro; grande número ainda constituiu família na Amazônia com filhas de outros migrantes, com índias ou com mulheres trazidas aos seringais por eles próprios ou pelos patrões, independente de serem mulheres “respeitadas” ou não.

A ideia de ausência feminina durante o período dos grandes ciclos de extração e produção gomífera foi desconstruída diante da pesquisa e análise realizadas, assim como a visão da mulher apresentada apenas como vítima, como espectadora da história. Diversas mulheres vindas do Nordeste ou nascidas no Acre, durante os períodos de grande movimentação nos seringais, não se contentaram com as situações ou papéis impostos a elas e tomaram as rédeas de suas vidas como

auxiliadoras dos maridos ou familiares ou ainda como seringueiras autônomas, prostitutas, colonas, etc.; dadas as circunstâncias e necessidades para se preservar o equilíbrio e a manutenção da sobrevivência.

Percebe-se também que, após a Segunda Guerra Mundial, com a derrocada do preço da borracha e a decadência dos seringais, fez-se necessária a criação de outro modo de vida que não incluía apenas a borracha como centro da garantia de manutenção do sustento. A agricultura, a caça e a pesca foram sendo introduzidas no cotidiano dessa população que se matinha de pé, agora contando mais ainda com a força de trabalho da mulher e, muitas vezes dos filhos. A mulher não apresenta uma postura passiva, ao contrário, mostra-se disposta para o trabalho e para o aprendizado de novas culturas que passaria aos filhos como garantia da consolidação de uma determinada qualidade de vida.

Estávamos acostumados a olhar apenas para os grande feitos narrados pela História oficial, sem considerar que as tarefas do dia-a-dia, as atividades realizadas no anonimato seja por homens ou mulheres também contribuem e muito para o desenrolar da trama da história de determinado local, bem como para o desenvolvimento da sociedade que ora o habita.

É evidente que a obra *Rios e Barrancos do Acre* é muito rica em conteúdo histórico e literário, ao enfatizar a grandeza da floresta com suas riquezas, perigos e beleza; numa justaposição a eventos históricos que podem ser confirmados. E para reforçar esse caráter da obra encerremos nosso trabalho com uma citação de Wolff que dialoga muito bem com a temática feminina abordada na análise feita:

Mercadorias, privilégios, meras acompanhantes, objetos de disputa, eram alguns dos papéis desempenhados pelas mulheres nessa trama. Mas não se pode ignorar as outras facetas de suas vidas. Foram também participantes do esquema produtivo, por meio do trabalho na borracha, sozinhas ou repartindo com o marido e os filhos as múltiplas tarefas que ele envolvia; ou por meio de serviços, chamados “trabalhos domésticos”, que garantiam a subsistência, o conforto e a vida nos seringais, nas vilas e na cidade [...] (1999, p. 90).

O estudo realizado nos permitiu concluir que nem mesmo a História oficial é feita sem a presença daqueles considerados indignos de serem citados ou lembrados. Outros indivíduos, assim como as mulheres, que foram nosso objeto de análise no momento, fizeram e fazem todos os dias parte da História do lugar onde habitam. Cada ser tem algo a contribuir com a história de sua localidade, cada um ter “a sua” percepção individual dos acontecimentos.



## Referências

- BRANDÃO, Ruth Silviano Brandão. *Mulher ao pé da letra: A personagem feminina na literatura*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. *Tastevin, Parrissier: Fontes sobre índios e seringueiros do Alto Juruá*. Rio de Janeiro: Museu do Índio: 2009. (Série Monografias).
- DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto 2004.
- FARES, Josebel Akel. Imagens da Matinta Perera em contexto amazônico. In: FERNANDES, Frederico Augusto Garcia (org.). *Oralidade e literatura: manifestações e abordagens no Brasil*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. (p. 41-62)
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MAIA, Mário. *Rios e Barrancos do Acre*. 3. ed. Niterói: 1978.
- PERROT, Michelle. *Os Excluídos da história: operários, mulheres, prisioneiros*. Traduzido por Denise Bottman. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.
- PIZARRO, Ana. *Amazônia: as vozes do rio*. Traduzido por Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- REIS, Arthur Cezar Ferreira. *O seringal e o seringueiro*. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1953.
- SHARPE, Jim. A História vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História*. São Paulo: editora da Unesp, 1992.
- TOCANTIS, Leandro. *Formação histórica do Acre*. 4. ed. Brasília: Senado Federal, 2011. 2v.
- WOLLF SCHEIBE, Cristina. *Mulheres da Floresta: uma história, Alto Juruá, Acre (1890-1945)*. São Paulo: Hucitec, 1999.

## DIALOGISMO, POLIFONIA E PRÁTICA DISCURSIVA: POSSIBILIDADES DE ANÁLISE

Dione Márcia Alves de MORAES<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este texto apresenta o recorte de um estudo sobre a escrita de futuros professores e a sua relação com a produção de conhecimento nas universidades. Neste recorte, apresentamos o estudo desenvolvido com discentes da turma de Letras Língua Portuguesa da disciplina de Estágio III - que ministramos na Universidade Federal do Pará (UFPA) *campus* de Marajó-Breves. Tratamos o entendimento do que seja a produção, a circulação e a recepção de um relatório de estágio a partir de conceitos como dialogismo, polifonia e prática discursiva. Embasados em teóricos como Bakhtin/Volochinov (2010), Ducrot (1987) e Maingueneau (1997, 2008), nossa pesquisa procura discutir a produção escrita universitária a partir da perspectiva da análise do discurso e se configura como uma pesquisa ação. Nosso objetivo consiste em refletir sobre a construção linguística nos relatórios de estágio como produção de sentido em determinada prática discursiva, relacionando com as concepções de dialogismo e polifonia. Com a discussão feita, concluímos que a produção de uma discussão por meio das concepções de dialogismo, polifonia e prática discursiva pode ajudar-nos a entender o porquê de o estagiário “dizer o que diz” produzindo sentidos diversos na constituição linguística de seu relatório de estágio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relatórios de estágio; Produção de sentidos; Dialogismo, Polifonia e Prática Discursiva.

**ABSTRACT:** This paper presents a study about the writing of future teachers and its relation with the production of knowledge in universities. In this section, we present the study developed with students of the Class of Portuguese Language class of the discipline of Stage III - which we teach at the Universidade Federal do Pará (UFPA) *campus* Marajó-Breves. We deal with the understanding of the production, circulation and reception of an internship report based on concepts such as dialogism, polyphony and discursive practice. Based on theorists such as Bakhtin \ Volochinov (2010), Ducrot (1987) and Maingueneau (1997, 2008), our research tries to discuss university writing production from the perspective of discourse analysis and is configured as action research. Our objective is to reflect on the linguistic construction in the reports of stage as production of meaning in a particular discursive practice, relating to the conceptions of dialogism and polyphony. With the discussion, we conclude that the production of a discussion through the conceptions of dialogism, polyphony and discursive practice can help us to understand why the trainee "say what he says" producing different meanings in the linguistic constitution of his report Internship.

**KEYWORDS:** Internship reports; Production of meanings; Dialogism, Polyphony and Discursive Practice.

---

<sup>1</sup> Doutoranda/bolsista CAPES em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará. CEP 68740-001 Castanhal-Pará. E-mail: [dionemoraes15@gmail.com](mailto:dionemoraes15@gmail.com)

## **Introdução**

Apresentamos neste trabalho o recorte de uma pesquisa que desenvolvemos sobre a escrita construída por professores em formação nas disciplinas de estágio supervisionado, apontando essa escrita como lugar de produção de conhecimento, reflexão, entre outros. Este recorte está incluído em uma pesquisa maior que desenvolvemos no projeto “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (CNPq 458449/2014-8).

Neste texto, apresentaremos uma discussão, a partir de concepções teóricas diversas (dialogismo, polifonia e prática discursiva), sobre a escrita dos registros pedagógicos nas disciplinas de Estágio Supervisionado Estágio III (Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental) do Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará (UFPA) *campus* de Marajó-Breves. Essa disciplina foi ministrada em treze dias (16\02 a 29\02\2016), nos quais apresentamos teóricos, orientamos a construção de planos de aula, organizamos as aulas que seriam dadas no Ensino Fundamental e orientamos a escrita dos relatórios. No período que ministramos a disciplina, a maioria das escolas do Ensino Fundamental do referido município estava com as aulas paralisadas devido a uma greve nas escolas, com exceção de o colégio Santo Agostinho. Essa escola cedeu-nos quatro turmas (duas de manhã e duas à tarde) para que o estágio fosse realizado. Desta forma, decidimos, junto com os estagiários, fazermos oficinas que seriam ministradas por grupos constituídos por três discentes nas salas da universidade durante dois dias.

Em nosso estudo, sem ignorar a importância do trabalho de campo docente como estagiário e das discussões levadas para a sala de aula sobre essa experiência, observamos que, para um melhor aproveitamento desta prática, é necessário que, através da escrita, o discente reflita, produza conhecimento, faça um trabalho de pesquisa e possa modificar-se. Por esse motivo, como objeto de estudo em nossa pesquisa, tomamos a escrita do estagiário sobre as práticas e não as próprias práticas.

Neste artigo, relacionaremos o tratamento que damos ao nosso objeto de estudo, por meio do dialogismo de Bakhtin\Volochinov (2010) e da polifonia de Ducrot (1987), com uma

discussão feita a partir da concepção de prática discursiva de Maingueneau (1997, 2008). Apresentamos uma pesquisa que busca discutir a produção escrita universitária a partir da perspectiva da análise do discurso e se configura como uma pesquisa ação. Para o recorte que estamos apresentando, destacamos nosso objetivo geral em refletir sobre a construção linguística nos relatórios de estágio como produção de sentido em determinada prática discursiva, relacionando com as concepções de dialogismo e polifonia. Apresentamos como objetivos específicos:

- a) mobilizar os conceitos de dialogismo e de polifonia para a análise dos relatórios de estágio;
- b) identificar como a prática discursiva, a partir de restrições semânticas globais, interferem na construção linguística do relatório;
- c) relacionar a produção de sentidos, a partir dessas concepções, na construção do relatório.

Este texto apresenta uma seção denominada de “Dialogismo, Polifonia e Prática discursiva”, onde apresentaremos os conceitos discutidos, relacionando-os com a produção de relatórios de estágio. Esta seção é subdividida em outra que se intitula “Restrições Semânticas Globais: Plano do vocabulário e Plano da intertextualidade”, na qual apresentaremos, separadamente, dois planos discursivos (vocabulário e intertextualidade) que sofrem restrições semânticas, nos quais, abordaremos o nosso objeto de estudo.

### **Dialogismo, polifonia e prática discursiva**

Em nossa pesquisa para a construção da tese de doutorado, entendemos que produzir um texto escrito é expressar-se através de enunciados, desta forma, a produção escrita na universidade – mais especificamente, a construção de relatórios de estágio – é a manifestação de enunciados diversos. Em nosso estudo, a partir de autores como Bakhtin/Volochinov (2010) e

Ducrot (1987), procuramos analisar a constituição linguística do relatório e as produções de sentidos produzidas, entre outros.

A concepção de prática discursiva, principalmente de Maingueneau (1997, 2008), nos apresentou a possibilidade de estender a compreensão sobre quais condições permitem a produção desses relatórios, a sua constituição linguística etc. A partir desta concepção, apresenta-se a compreensão de que produzir um texto é estar imerso em uma prática, é realizar uma ação dentro de uma comunidade discursiva. Assim, procuraremos mostrar, neste artigo, essas duas compreensões, destacando o entendimento que a concepção de prática discursiva nos possibilitou.

A partir de Bakhtin\Volochinov, compreendemos que a construção do relatório é um diálogo (inerente à linguagem) entre quem escreve (locutor) e os leitores reais e\ou prováveis (interlocutores). Assim, levamos em conta a concepção de Bakhtin\Volochinov (2010, p. 127) quando afirmam que “o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa (...)”.

Bakhtin\Volochinov (2010, p. 116) definem que a enunciação é:

o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social a qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor (...)

Em outras palavras, a enunciação é de caráter social, dirige-se a alguém real e\ou provável e modifica-se de acordo com esse interlocutor, tornando-se produto dessa interação verbal. Isso nos permite dizer que selecionamos a palavra de acordo com nosso interlocutor, procurando responder a seus possíveis posicionamentos como discordância, refutação, assentimento etc. Desta forma, corroboramos com a afirmação de Bakhtin/Volochinov (2010, p. 117):

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma função muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada pelo fato *de* que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte (...). A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim em uma extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Nos relatórios de estágio analisados, os estagiários apresentam marcas de dialogismo nos enunciados construídos, parecendo responder, principalmente, a um interlocutor que questiona, refuta, avalia etc. Essas marcas dialógicas evidenciam-se em alguns momentos, como, por exemplo, no excerto destacado de um relatório produzido por estagiários de Estágio III (UFPA *campus* Marajó-Breves):

- (1) As dúvidas sobre os comandos das questões surgiram igualmente, como surgiram nos comandos das questões do primeiro exercício proposto e foram sanadas **da melhor forma possível** pelas estagiárias J e M2.

Nesse enunciado, pode-se observar o aspecto dialógico da linguagem quando as estagiárias parecem responder, no trecho analisado, a “interlocutores prováveis”. Esse caráter dialógico evidencia-se em alguns momentos, como, por exemplo, no trecho em negrito “da melhor forma possível”. Nesse trecho destacado, a qualidade da explicação das estagiárias é descrita na forma de exclusão de um pressuposto ponto de vista negativo. Da mesma forma, o uso do modalizador “possível” ao final do termo parece refutar possíveis questionamentos sobre uma pretensa alegação das estagiárias de terem dado “a melhor explicação”. Assim, as estagiárias fazem uso de termos genéricos que parecem excluir antecipadamente a possibilidade de uma crítica implícita. Por outro lado, observemos que dizer “da melhor forma *possível*” é diferente de dizer “da melhor forma” ou dizer que “os problemas foram resolvidos”. Isso porque o uso do modalizador “possível” indicia uma escalaridade argumentativa: de um lado, temos a pior explicação; do outro temos a melhor explicação e; em algum lugar entre as duas, temos “a melhor explicação *possível*”. O uso desse modalizador parece subentender um ponto de vista onde as dificuldades dos alunos *não* foram resolvidas, assim, aproxima-se mais da “pior explicação”.

Outro autor que utilizamos em nossa pesquisa é Ducrot (1987). Em sua concepção de polifonia, o autor defende que, nesse mesmo discurso escrito, podemos encontrar enunciadores diferentes que apresentam pontos de vistas diversos (concepções teóricas apreendidas, documentos oficiais, concepções de ensino\aprendizagem etc.) Nas palavras de Ducrot (1987, p. 192), enunciadores são

estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem para tanto se lhe atribuíam palavras precisas, se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não no sentido material do termo, suas palavras.

Isso possibilita que o texto apresente enunciados de enunciadores que discordam uns dos outros, defendendo posições diversas (inclusive, sem que nenhuma se sobressaia), o que constituiria o discurso polifônico. Esses posicionamentos, presentes no discurso, são administrados pelo locutor que é “responsável pelo enunciado, dá existência, através deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes” (DUCROT, 1987, p. 193). Segundo o autor, o locutor pode assimilar um desses pontos de vista e destacá-lo em sua enunciação. Assim, podemos encontrar no interior do relatório de estágio, de forma equivalente, enunciadores que defendem, por exemplo, pontos de vistas diferentes.

Podemos, por exemplo, comparar dois enunciados que podem ser encontrados em pontos diferentes de um relatório:

- (2) a aula do professor é tradicional, **mas**, ainda assim, os alunos aprendem
- (3) os alunos entendem, **porém** a metodologia do professor é tradicional

Nesses excertos, o locutor apresenta-se como responsável pelas duas enunciações que arrolam o entendimento dos discentes com a postura do professor da escola, porém, é preciso observar que os enunciados apresentam dois pontos de vista diversos. Notamos que, conectivos adversativos (como o “mas” e o “porém”), geralmente introduzem o argumento mais forte no enunciado. Desta forma, no primeiro enunciado, o ponto de vista destaca o fato de os discentes aprenderem, “perdoando” a metodologia do professor. O primeiro argumento apresenta que a aula do professor é “tradicional” (neste caso, significa que a aula não é “boa”, não está de acordo com as “novas tendências” de ensino etc.), assim, o esperado seria que os alunos não conseguissem aprender. Entretanto, podemos perceber que o uso do conectivo “mas” quebra a expectativa produzida nesse primeiro argumento e destaca o que é apresentado no segundo (que, sim, os alunos aprendem).

Por outro lado, no segundo enunciado apresenta-se uma inversão da posição dos argumentos, no qual o ponto de vista valoriza a forma de o professor da escola ministrar a aula, notamos assim, novamente, o destaque para o segundo argumento que neste caso é a metodologia do professor. Destarte, o primeiro argumento afirma que os discentes aprendem, então, o esperado seria que a aula do professor fosse “boa” (interessante etc.), porém, novamente, temos a quebra dessa expectativa no segundo argumento (“**porém** a metodologia do professor é tradicional”), pois a aula não é “boa”. Esse argumento é introduzido pelo conectivo “porém” que imprime maior importância à informação sobre a aula de o professor ser “tradicional”. Destaca-se o ponto de vista sobre a (má) qualidade da metodologia do professor, isto é, o fato dos alunos aprenderem não é suficiente para “perdoar” o professor pela sua forma de dar a aula.

Como pudemos observar a partir dessa breve explanação sobre a forma como procuramos discutir a produção dos relatórios em nossa pesquisa, buscamos fazer uma reflexão acerca da construção de sentidos construídos linguisticamente no próprio relatório de estágio. Em outro momento, embasados na noção de prática discursiva, levantamos os seguintes questionamentos: para a produção do discurso escrito é preciso que haja condições que possibilitem que ele seja produzido, mas como isso ocorre? Quais são as condições que permitem e tencionam essa construção?

Segundo Maingueneau (1997), o discurso não é apenas uma representação do mundo, visto que ele faz parte desse mundo. Assim, o autor aborda a construção do discurso em sua relação com *prática discursiva*: “falaremos de **práticas discursivas** para esta reversibilidade essencial entre as duas faces, social e textual, do discurso” (MAINGUENEAU, 1997, p. 56, grifo do autor). Em outras palavras, o conceito de prática discursiva refere-se a essa relação indissociável entre a produção de textos e a constituição de um grupo que produz esses textos, mas que também é produzido por eles. O autor procura delinear a concepção de prática discursiva em uma noção que agrega

dois elementos: por um lado, a formação discursiva, por outro, o que chamaremos de **comunidade discursiva**, isto é, o grupo ou a organização de grupos no interior dos quais são produzidos, gerados os textos que dependem da formação discursiva (MAINGUENEAU, 1997, p. 56, grifo do autor)



Em relação à escrita de relatórios, a *formação discursiva*, que rege tanto a produção de textos quanto a organização da comunidade discursiva a qual esses textos pertencem, seria as restrições que determinam quais critérios necessários para que esses enunciados sejam reconhecidos como um relatório de estágio. E podemos dizer que a *comunidade discursiva* (que também sofre restrições) seria as relações existentes entre diversos sujeitos que fazem parte dessa comunidade, como o estagiário que produz o texto como requisito avaliativo, o professor formador que orienta a construção do relatório, cumprindo a sua função de orientador do estágio etc.

Assim, a produção de um discurso (incluindo a construção do relatório de estágio) passa por um conjunto de *restrições semânticas globais* no qual:

O caráter “global” dessa semântica se manifesta no fato de que ela restringe simultaneamente o conjunto de “planos” discursivos: tanto o vocabulário quanto os temas tratados, a intertextualidade ou as instâncias da enunciação (MAINGUENEAU, 2008, p.22).

Isso significa dizer que o vocabulário, o enunciado, a enunciação e a organização da comunidade discursiva passam por restrições que impõem critérios para a produção de um discurso. Essas restrições impedem que um sujeito possa construir um enunciado determinado a partir de quaisquer tempo e lugar para um coenunciador aleatório, a não ser que sejam válidos dentro da formação discursiva na qual estão inseridos. Além disso, mesmo preenchendo esses quesitos, essas restrições também impedem que um enunciado determinado seja construído de forma aleatória.

Essas restrições semânticas globais impedem que – para que o relatório de estágio tenha validade dentro da formação discursiva na qual se insere – ao enunciador e ao coenunciador sejam atribuídos qualquer estatuto que não legitimados pelo discurso. Por exemplo, para que esse dizer seja válido, essas restrições impedem que seja produzido por qualquer enunciador - que se posicione como um sujeito que não esteja integrado à disciplina de estágio de determinada instituição. Da mesma forma, impedem que se atribua qualquer estatuto aos seus coenunciadores – por exemplo, como sujeitos que não estejam inseridos na comunidade discursiva enquanto professor formador, cultura universitária etc. Além disso, impedem que os estagiários escrevam

de forma aleatória (informalmente, usar gírias etc.) e, sobre qualquer assunto, pois o tema deve ser relacionado com questões do ensino e aprendizagem e seus objetivos de pesquisa em sala de aula.

Para melhor compreensão sobre a análise dos relatórios a partir da concepção de prática discursiva, na próxima subseção, abordaremos separadamente dois planos (vocabulário e intertextualidade) apresentados por Maingueneau que sofrem restrições semânticas globais.

### **Restrições semânticas globais: o plano do vocabulário e o plano da intertextualidade**

Conforme começamos a discutir na seção anterior, a concepção de restrição semântica global, apontada por Maingueneau, restringe um conjunto de “planos discursivos”. Para apresentação nesta subseção, relacionando com a produção dos relatórios de estágio, destacaremos os seguintes planos para discussão: vocabulário e intertextualidade.

Ao discorrer sobre o plano do *vocabulário*, Maingueneau (2008) não está propondo que analisemos a palavra isolada dentro do discurso, visto que a mesma palavra pode ter sentidos diversos em diferentes discursos. Destarte, o autor explana que “além de seu estrito valor semântico, as unidades lexicais tendem a adquirir o estatuto de signos de pertencimento” (MAINGUENEAU, 2008, p. 80). Assim, quando enunciadores (de determinada formação discursiva) selecionam certas unidades lexicais, em detrimento de outras, estão assinalando sua posição.

Isso pode acontecer, por exemplo, com a palavra “tradicional” nos relatórios de estágio. Dependendo da formação discursiva que o estagiário esteja inserido, a palavra “tradicional” – em vez de significar algo clássico ou habitual – pode ter um sentido pejorativo, similar a atrasado, retrógrado etc. Assim, se pegarmos o excerto 2 que analisamos, anteriormente, a partir da polifonia de Ducrot, quando dizemos que “a aula do professor é **tradicional**, mas, ainda assim, os alunos aprendem”, significa dizer que, na sua aula, esse professor não está atento às concepções de ensino defendidas por determinados teóricos, por documentos oficiais etc. com as quais o estagiário identifica-se no interior de sua comunidade discursiva. O sentido produzido neste caso demarca a posição do estagiário dentro de uma formação discursiva que o restringe.

A construção desse enunciado – a escolha da palavra “tradicional” e a contraposição ao fato dos alunos aprenderem – denuncia que o enunciador produz uma prática discursiva que seria tanto a de impor-se como alguém que não adere à determinada filiação teórica quanto à de excluir essa filiação teórica e aqueles que a utilizam. Ou seja, ao mesmo tempo em que marca sua posição como alguém que não faz parte da mesma filiação teórica que embasa o professor (caso contrário, provavelmente, não a reconheceria desta forma negativa), o estagiário procura excluir\discriminar a metodologia e aqueles que a utilizam como incapazes de ter bons resultados em sala de aula e que se esses bons resultados acontecessem, seriam apesar deles e não por causa deles.

O plano da *intertextualidade*, para o Maingueneau (2008), é a forma na qual cada campo discursivo aborda sua relação com os discursos internos e externos, sendo esses “citáveis ou não”. A intertextualidade com os discursos internos se dá entre um discurso e os discursos do mesmo campo discursivo e; com os discursos externos, acontece entre um discurso e discursos de outros campos. A partir das restrições semânticas que o restringem, cada campo tem sua própria maneira de utilizar-se desses discursos, de dar destaque a um em detrimento ao outro, de tratar alguns de forma pejorativa etc.

Interessante observar que, em muitos relatórios que analisamos, percebemos o destaque de um discurso em detrimento do outro de acordo como a formação discursiva a qual pertence o estagiário. Como exemplo de intertextualidade com discursos internos, podemos nos referir aos discursos sobre o que trabalhar em sala de aula, como esse trecho de um relatório:

- (4) Desse modo, tais observações nos levaram a perceber algumas práticas docentes, arraigadas no **tradicionalismo**, que ainda perduram nas escolas, como a relevância de um ensino de **gramática descontextualizado, exercícios de fixação**.

Neste excerto 4, similar a muitos relatórios que analisamos, notamos que o ensino e aprendizagem a partir do texto é valorizado, independentemente da forma como ele é trabalhado. Por outro lado, em sua maioria, o trabalho em sala de aula embasado nas normas gramaticais da língua portuguesa é visto de forma pejorativa, “tradicional”, sendo aceitável desde que preencha determinados critérios, como: produção de sentidos dentro de um texto, desde que não seja “descontextualizado” etc. Assim, a forma com é abordada a relação entre esses discursos internos

sobre o que e como se deve trabalhar a língua portuguesa em sala de aula, neste trecho, apresenta o posicionamento do estagiário, como enunciador, dentro de uma comunidade discursiva a partir da formação discursiva que a circunscreve.

Percebemos, desta forma, que o enunciado materializa uma prática discursiva na qual o enunciador demarca seu lugar no interior de uma concepção teórica que defende o uso de determinado objeto de ensino e de uma metodologia específica que devem ser usados em sala de aula e discrimina\exclui concepções divergentes e aqueles que são filiados a elas. Em outras palavras, podemos perceber que o enunciador põe-se na posição de alguém que destaca a importância de se trabalhar a língua portuguesa a partir do texto, ao mesmo tempo, que aceita o uso da gramática desde que seja estudada no interior desse texto, isto é, seja “contextualizada”. A utilização, por parte de professores da escola, de uma gramática “descontextualizada”, é descrita de forma pejorativa, como algo “arraigado ao tradicionalismo”, neste momento, tanto o objeto de ensino (a gramática) como a metodologia (trabalhar a gramática de forma “descontextualizada” e a utilização de “exercícios de fixação”) são excluídas como ineficientes.

### **Considerações Finais**

Neste texto, procuramos demonstrar como o conceito de prática discursiva pode ampliar a percepção em nosso estudo do que seja a produção, a circulação e a recepção de um relatório de estágio, cuja análise estava sendo feita com base nos conceitos de dialogismo e polifonia. Para isso, apresentamos teóricos como Bakhtin\Volochinov (2010), Ducrot (1987) e Maingueneau (1997, 2008). Para esse recorte, destacamos o estudo feito com registros pedagógicos produzidos no Estágio III por graduandos da turma de Letras da UFPA *campus* de Marajó-Breves.

Apresentamos como objetivo geral uma reflexão sobre a construção linguística nos relatórios de estágio como produção de sentido em determinada prática discursiva, relacionando com as concepções de dialogismo e polifonia. Para alcançar esse objetivo, em primeiro lugar, procuramos apresentar uma breve discussão de nossos dados a partir dos conceitos de dialogismo (Bakhtin\Volochinov) e polifonia (Ducrot). Observamos, nessa apresentação, os sentidos que a construção linguística proporciona a partir do estudo do relatório.

Em seguida, identificamos a concepção de prática discursiva e restrições semânticas globais defendidas por Maingueneau. A partir dessas concepções propusemos uma discussão sobre o relatório de estágio a partir das condições de sua produção e das restrições sofridas nos planos do vocabulário e da intertextualidade.

Conforme observamos, através de discussões apresentadas ao decorrer do texto sobre a produção de relatórios de estágio, existem diferenças nas análises que se embasam em dialogismo de Bakhtin e polifonia de Ducrot e, aquelas que tomam como norte a concepção de prática discursiva de Maingueneau. Essas destacam um “olhar” para as possibilidades e restrições semânticas globais que permitem determinado “dizer” dentro de uma dada comunidade discursiva, aquelas procuram observar o relatório a partir de sua produção de sentidos como resultado da interação entre locutores e dos pontos de vista existentes no próprio escrito. Através desse estudo, conseguimos perceber que a relação entre as concepções de dialogismo, polifonia e prática discursiva pode ajudar-nos na análise dos dados.

Ao relacionarmos a análise proposta entre as concepções utilizadas em nossa pesquisa e a concepção de prática discursiva de Maingueneau, procuramos mostrar que essa pode ajudar a expandir a análise que já vínhamos propondo em nossa pesquisa. Assim, se, por um lado, a partir das concepções de dialogismo e polifonia, nosso olhar se direcionava ao relatório de estágio, procurando destacar os indícios de interações existentes e pontos de vistas diversos que se apresentavam, por outro lado, sob a perspectiva de Maingueneau, abriu-nos uma possibilidade de análise que amplia a discussão sobre aquilo que norteia, permite e restringe a constituição linguística desses relatórios.

Podemos exemplificar com a análise que fizemos do enunciado “a aula do professor é tradicional, mas, ainda assim, os alunos aprendem”. Neste excerto, observamos que, além dele apresentar indícios da construção de um ponto de vista (destaque para o aprendizado dos alunos) e de um diálogo entre o locutor com interlocutores reais e\ou prováveis (dialogismo inerente à linguagem), demarca um posicionamento (o locutor filia-se a concepções teóricas diferentes do professor etc.) dentro de uma comunidade discursiva a partir de uma formação discursiva que o circunscreve.

Assim, procuramos expandir nosso “olhar” sobre o relatório de estágio ao analisarmos o que o estagiário “diz” através de sua escrita, pois, procuramos observar, também, porque ele “diz o que diz” no interior de determinada comunidade discursiva. Assim, esperamos que, a partir da relação entre esses conceitos (dialogismo, polifonia e prática discursiva), possamos produzir uma discussão mais ampla sobre o relatório de estágio e que nos auxilie a melhor compreender nosso objeto de pesquisa, sua produção e os sujeitos envolvidos nesse processo.

### **Referências**

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. A interação Verbal. In. \_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14 ed., São Paulo: HUCITEC, 2010, p. 114-132.

CNPq (458449/2014-8)\(Chamada Universal MCTI/CNPq nº 14/2014). **Projeto de Pesquisa: A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento (FAIRCHILD, Thomas Massao)**. Brasil, Costa Rica e Honduras: 2014.

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In. \_\_\_\_\_. **O dizer e o dito**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987, p. 161-222.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Gêneses do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

# A AULA DE LÍNGUA MATERNA COMO MACRO GÊNERO DO DISCURSO: A PRODUÇÃO DE MICRO GÊNEROS ORAIS EM SITUAÇÕES DE LETRAMENTO EM CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Silvio Nunes da Silva Júnior<sup>1</sup>

**RESUMO:** Partindo da noção de língua/linguagem enquanto objeto concreto e dinâmico de comunicação humana, agregamos essa discussão nas concepções de Bakhtin/Volochínov (2003 [1929]), onde linguagem e sociedade são aspectos indissociáveis, e que a interação humana é composta por produções enunciativas. Sabe-se que a palavra possui uma significação de imensa abrangência, uma vez que a mesma se estabelece como objeto de comunicação quando, no processo interacional, estimula a produção de compreensões responsivas ativas, e se concretiza como enunciado. Diante disso, a produção interacional/enunciativa nunca é igual, porém, a mesma é oriunda de outros discursos já produzidos através do contato com o discurso alheio. Por esse fato, Bakhtin (2003) considera que as teias enunciativas são atribuídas por forças sócio-históricas e, além disso, são relativamente estáveis, operando, na comunicação humana, como gêneros do discurso, que se constituem, como assinala Miller (1984, 1994), em sentido macro e micro. Nessa perspectiva, direcionando essas reflexões ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa como língua materna, consideramos que a aula opera significativamente quando estimula a produção de gêneros mediadores, principalmente na modalidade oral da linguagem, o que, segundo alguns estudos (LIMA, 2010; OSIAS, 2010), passa despercebido por muitos docentes. Uma das causas nas quais pode se empregar esse fato cientificamente comprovado, é a ausência de eventos e práticas de letramento em sala de aula, os/as quais trazem ricas contribuições para o ensino quando se inter-relaciona escola e sociedade, congregando valores sociais, políticos, linguísticos etc. para o desenvolvimento progressivo dos alunos. Nesse sentido, a proposta desse estudo é contribuir para o ensino e a formação de professores de língua materna das seguintes formas: apontar a aula como macro gênero do discurso, expandir as discussões sobre os estudos de letramento no Brasil, e, por fim, influenciar o uso dos gêneros orais no processo de ensino-aprendizagem, no intuito de desenvolver cada vez mais a competência comunicativa de indivíduos críticos e atuantes em sociedade.

**PALAVRAS – CHAVE:** Produção Enunciativa. Gêneros do Discurso. Letramento. Ensino-Aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/FALE/UFAL). Especialista (UCAM) e Graduado (UNEAL) em Letras: Língua Portuguesa e Literatura Correspondente. E-mail: [junnynunes@hotmail.com](mailto:junnynunes@hotmail.com)

**ABSTRACT:** From the notion of language / language and the concrete and dynamic object of human communication, he added this discussion in the conceptions of Bakhtin / Volochínov (2003 [1929]), where language and society are inseparable, and that human interaction is composed of enunciative productions. It is known that a word has a meaning of immense scope, since the same form as object of communication when, not interactional process, stimulates a production of active responsive understandings, and is concretized as an utterance. Therefore, the interaction / enunciative production is never the same, however, the same is derived from other discourses already produced through contact with the discourse of others. In this way, Bakhtin (2003) considers that the enunciative theories are attributed by socio-historical forces and, in addition, are relatively stable, operating in human communication, as they constitute, as Miller (1984, 1994) points out Macro and micro. In this perspective, directing these reflections on the teaching-learning process of Portuguese as mother tongue, we consider that the lesson is a significant point when it stimulates a production of mediating genres, mainly in the oral language modality, or that according to some studies (LIMA, 2010 OSIAS, 2010), goes unnoticed by many teachers. One of the causes in which this scientifically proven fact can be used is an absence of literacy events and practices in the classroom, complaints bring rich contributions to teaching when interrelating school and society, bringing together social values, Political, linguistic, etc. For the progressive development of students. In this sense, a proposal for the study is for the teaching and training of mother tongue teachers for the forms: to point the class as a macro genre of discourse, to expand the discussions about literacy studies in Brazil, and, finally, to influence the Use of oral genres not a teaching-learning process, there is no intention to develop increasingly a communicative competence of critical individuals and acting in society.

**KEYWORDS:** Enunciative Production. Discourse Genres. Literature. Teaching-Learning.

## **Introdução**

Esse estudo é um recorte de uma pesquisa iniciada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/FALE/UFAL), em nível de mestrado na área de Linguística, linha de pesquisa: Linguística Aplicada, sob orientação da Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli, intitulada, provisoriamente, como: A aula de língua materna como macro gênero do discurso: a responsividade do aluno e a produção de micro gêneros orais em eventos de letramento.

Diante do amontado de estudos no âmbito da linguística aplicada (doravante LA) envolvendo as importantes noções apresentadas pelo círculo bakhtiniano, percebe-se que essa



riqueza em conteúdos abre cada vez mais espaço para o surgimento de novas reflexões sobre esse tema, uma vez que as inter-relações entre a filosofia da linguagem e a linguística aplicada são inacabáveis em detrimento às necessidades que as teorias, metodologias e práticas direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem e de formação de professores, as quais carecem de inovações contínuas.

Nessa linha de pensamento, uma breve pesquisa científica como a aqui apresentada não daria conta de abranger todas as importantes noções que o círculo bakhtiniano trás com seus diversos estudos no âmbito da filosofia da linguagem. Por pensar assim, recorreremos às considerações que Bakhtin trás em “Estética da criação verbal”, mais especificamente no capítulo intitulado “O problema do gênero do discurso”, para tratar das noções de compreensão responsiva ativa e gênero do discurso.

Para Bakhtin (2003 [1979]), toda palavra, frase etc. se estabelece como produção enunciativa da maneira em que esta, em interação oral ou escrita, gere compreensões responsivas ativas na relação entre locutor e interlocutor na interação verbal. Assim, as produções enunciativas que podem se apresentar em quaisquer contextos de uso da linguagem são, sem dúvidas, diferentes uma das outras, entretanto, algumas se assemelham às outras por particularidades intuitivas. São dessa forma que se produzem os gêneros do discurso, que são produções enunciativas relativamente estáveis estabelecidas por meio de forças sócio-históricas, visto que a produção discursiva do *eu* é oriunda da produção do *outro* em momentos distintos, por isso as mesmas apresentam semelhanças que as empregam em um mesmo gênero, o qual é concreto, mas não imutável.

A nossa inquietação em partir dessas duas noções se justifica pela ideia de que a sala de aula é um ambiente de múltiplas ações, e uma delas se responsabiliza pela organização das produções enunciativas presentes nela. Nessa perspectiva, da maneira em que a interação professor-aluno desenvolve diversos enunciados, estes são, acima de tudo, estimulados pelo contexto em que a aula se insere, o que, dessa forma, faz com que a consideremos como um espaço dialógico onde gêneros do discurso, sejam orais ou escritos, se estabelecem a cada ação de linguagem.

Cabe lembrar, também, partindo das considerações de Miller (1984, 1994), que dentre os estudos sobre gênero do discurso há duas categorias, sendo assim: a de macro e micro gênero. Os gêneros podem, então, mediar as ações sociais dos sujeitos (em sentido micro) e influenciar abstratamente a estrutura social e cultural onde são utilizados (em sentido macro). Observamos, assim, que a aula de língua materna se apresenta como macro gênero, por se ambiente influente para a produção oral e escrita de micro gêneros do discurso, os quais vêm mediar às ações de linguagem.

Para que aja essa organização de enunciados, é de suma necessidade que as práticas que os professores levam para a sala de aula estejam direcionadas às práticas sociais que, ao serem postas em questão com os principais estudos no campo da LA, são tidas como práticas de letramento (STREET, 1984, 2006, 2014; KLEIMAN, 1995, 2005, 2006, 2008; ROJO, 2013), pois, se a prática docente fosse formada por práticas estruturais e repetitivas, não seria possível que os gêneros que se constituem nela sejam relativamente estáveis, mas sim, estáveis.

Diante disso, este estudo objetiva apontar a aula como gênero do discurso e expandir algumas reflexões sobre letramento, aplicadas, nesse sentido, aos contextos de ensino-aprendizagem, seja em qualquer nível de ensino. Para isto, discutiremos, nos tópicos seguintes, sobre as noções de letramento em estudos no campo educacional e da LA, de compreensão responsiva ativa em inter-relação com a de gênero do discurso, e, por fim, sobre as possíveis mediações que os micro gêneros realizam na aula de língua materna, onde nos ancoramos, basilarmente, em documentos oficiais direcionados ao ensino de língua portuguesa como língua materna.

## **1. Práticas de letramento na aula de língua materna como macro gênero do discurso**

Tratar de letramento hoje é uma prática um tanto desafiadora, pois, um estudo que aborde esse tema precisa investigar minuciosamente as diversas pesquisas referentes a ele, uma vez que letramento pode corresponder a muitas concepções que, com o passar dos anos, constituíram uma polifonia em relação ao assunto e sua caracterização, fazendo-o ser considerado complexo, tanto em estudos no campo da educação e linguagem, como na LA. Visto isso, percorreremos

brevemente pelas principais noções de letramento oriundas de estudos nacionais, assim como os de Soares (1998, 2001, 2008), Kleiman (1995, 2005), Rojo (2008, 2009, 2013), bem como as de Street (1984, 2006, 2014) que, sem dúvidas, foram decisivas para o desenvolvimento contínuo e emergente de pesquisas sobre letramento nos estudos da linguagem em contexto de pesquisa etnográfica.

Devido a grande massa de estudos sobre letramento no território científico mundial, é preciso que todo estudo relacionado a esse tema compreenda a existência de múltiplos letramentos, como bem ressalta Street (2003, p. 77) quando reflete que a diversidade de concepções sobre letramento:

[...] implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS<sup>2</sup> não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência.

Nesse sentido, da maneira em que se entende a existência de múltiplos letramentos, estar-se empregando o termo em uma questão heterogênea que se desenvolve por meio de descentralizações. Assim, o termo letramento ainda nos leva a pensar sobre questões políticas que estabelecem as noções direcionadas ao termo como postas em pauta por intermédio de relações de poder, para então poder-se identificar quais os são os letramentos dominantes (a serem seguidos com mais enfoque) e os mais marginalizados (relacionados as camadas populares).

Street (1984) mostra, em sua teoria, a existência de dois modelos de letramento. O modelo autônomo corresponde justamente à etimologia do termo *literacy*<sup>3</sup>, mais precisamente, levava-nos a crer que o letramento é constituído quando o indivíduo adquiria a capacidade de decifrar e escrever códigos linguísticos; o modelo ideológico, que serviu como um pilar para a tomada abrangente dos estudos sobre letramento, traz uma visão direcionada a questão social, ou seja,

---

<sup>2</sup> News Literacy Studies: Novos Estudos dos Letramentos.

<sup>3</sup> Termo, em inglês, que deu origem ao ‘letramento’. Porém, em sua real significação, deva ao conceito de letramento como capacidades de ler e escrever. Quando direcionados os olhares para o desenvolvimento do termo em diversos estudos, principalmente no modelo ideológico, o termo abrange essas mesmas capacidades, no entanto, em uso escolar e, com maior ênfase, em todos os contextos sociais existentes.

nesse modelo, o autor tem como necessária a construção de habilidades para constituir o letramento dos indivíduos, onde as capacidades de decifrar e escrever códigos seriam apenas um ponto a ser desenvolvido no processo de letramento. Assim, no modelo ideológico, a capacidade tida no modelo autônomo deve ser utilizada não só no contexto escolar, mas, obrigatoriamente, em todos os ambientes sociais.

Tomando como base essas considerações, a chegada dos estudos de Street no Brasil veio assemelhar a sua teoria com o conceito de alfabetização já tido na educação da época. Nessa perspectiva, o modelo autônomo se direcionava ao conceito de alfabetização, e o ideológico serviu como ponto de partida para a grande abrangência das teorias sobre letramento no país em estudos como os de Soares (1998, p. 107) onde:

Letramento é muito mais que simplesmente decifrar códigos, ele é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.

A visão de letramento como condição - fundada por Soares - trouxe uma grande contribuição para os estudos em educação; até porque abrange as duas modalidades de linguagem em uma totalidade para definir 'letramento'. Ainda nesse sentido, a autora traz a noção do desempenho das práticas de letramento para a formação cidadã dos indivíduos, levando sempre em consideração a formação do aluno no contexto escolar, onde a escola é a principal 'agência de letramento' existente na sociedade.

Kleiman (1995), atuante com maior ênfase no campo da LA, desenvolveu uma vertente semelhante, porém não sinônima a de Soares. Viabilizando apenas o uso da língua escrita em contextos sociais, a autora acredita que a capacidade de utilização da escrita deve ser útil no convívio social dos indivíduos para que se constitua como prática letrada, ainda assim, leva em conta que não existe apenas uma maneira de se utilizar à escrita, o que constata que a noção de letramento é pluralista e multicultural (DE CERTEAL, 1994).

O letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados. A existência e manutenção dos dois conceitos, quando antes um era suficiente, é importante, como veremos. Se consideramos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar. (KLEIMAN, 2005, p. 11-12)

O letramento, então, corresponde a uma hiperonímia onde a alfabetização é empregada como hipônimo. Nessa perspectiva, para que se desenvolvam habilidades de uso social da leitura e da escrita, ou só da escrita, as práticas de alfabetização são, em suma, importantes. Estes estudos são deveras empregados em pesquisas no campo da LA com base na teoria etnográfica que diz respeito ao estudo de observação de indivíduos em práticas sociais (SILVA JÚNIOR, 2016). Com isso, pode-se considerar o letramento como um contínuo processo a ser desenvolvido por essas práticas sociais.

Rojo (2009) acredita que,

“[...] para ler (...) não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras e sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto com seu contexto” (p. 44).

Esse conceito específico abre espaço para uma discussão mais precisa quando o assunto é o ensino e a aprendizagem da língua materna ou de línguas estrangeiras principalmente no que concerne a modalidade oral da linguagem. Nessa linha de pensamento, a habilidade da leitura se torna mais influente no processo de letramento do que mesmo a escrita, servindo como um ponto de partida.

Assim, as capacidades de prever, criar hipóteses, inferir e etc são desenvolvidas na escola, uma vez que é “preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade (...), de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p. 7). É dessa maneira que se percebe a função importante da união entre texto e contexto, fazendo com que a escola se apresente como uma verdadeira agência.

A escola é a principal agência de letramento, porém, devemos ter em mente que a noção de agência não se caracteriza apenas pela estrutura física da escola, ela corresponde “a um espaço sócio-discursivo, no qual há eventos de letramento regidos por práticas letradas construídas socialmente pelos sujeitos participantes das agências” (SILVA, 2009, p. 39). Entende-se que os agentes de letramento não são os sujeitos participantes dos eventos, os agentes são tidos como facilitadores, o que dimensiona esse papel para o docente, que avalia e atribui conceitos às atividades; “quanto do discente – faça as atividades propostas com o intuito de receber boas notas e de, conseqüentemente, ser aprovado ao final do ano letivo” (*op. cit.*, p. 40).

Sobre a concretização das chamadas práticas de letramento, vale salientar que estas se concretizam em eventos onde, conforme Rojo (2006), pode-se utilizar um ou mais gênero (s) discursivo (s). Essa noção tornou-se, há alguns anos, difícil de ser compreendida, ou seja, ainda não se tinham conceitos efetivados sobre o que seria a prática e o evento. Diante desse fato e tentando explica-lo, Lopes (2006, p. 31) assinala que “a distinção entre as noções de evento de letramento e práticas de letramento é utilizada só para efeito metodológico e didático, uma vez que estes componentes representam uma mesma realidade interacional”.

Com isso, compreende-se essa distinção através de uma comparação. Se a agência é o espaço sócio-discursivo onde o evento se realiza, ela se apresenta, ao mesmo tempo, como uma realidade interacional, já que os eventos se distanciam das práticas por questões metodológicas, supõe-se que o papel do evento é, especialmente, servir como uma ferramenta metodológica onde o uso da leitura e da escrita (SOARES, 1998) ou somente da escrita (KLEIMAN, 1995) atuam como ponto principal ou ferramenta base. As práticas, então, acontecem perante a metodologia utilizada para a realização do evento.

Nos estudos de Bortoni-Ricardo (2004), visualizamos um possível caos teórico quando se trata dos eventos de letramento, pois estes podem ser comparados com um simples evento de escrita ou oralidade. Para ilustrar, vê-se que um evento de oralidade nos leva a pensar, primeiramente, no uso restrito da norma padrão da LM, mais especificamente, no processo de correção que acaba ocorrendo quando um aluno faz uso de uma das inúmeras variações linguísticas da língua portuguesa, visto que nem sempre a correção é realizada totalmente, isso dependerá em grande escala da identidade linguística do professor.

O evento de letramento, então, aproxima-se do evento de oralidade da maneira em que faz uso de uma ou duas modalidades de linguagem para ser realizado, no entanto, se enquadra numa questão puramente social onde as variações linguísticas criadas em contextos socioculturais dos alunos são levadas em consideração para um processo de conscientização linguística que deve ocorrer no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nesse mesmo sentido, não objetivamos desmerecer a prática pedagógica utilizada pelos professores, apenas seguiremos uma perspectiva que em momento algum pode se considerar nova, uma vez que estamos seguindo o que confirma os PCN's onde no processo de ensino da língua “o que se almeja não é levar os alunos a falarem certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção” (BRASIL, 1998, p. 31), desse modo, “é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas” (*op. cit.*).

Tidas as considerações do presente tópico de discussão, observamos que o entendimento sobre a abrangência que o termo letramento possui em contexto científico o leva, cada vez mais, para o status de habilidades constituídas e/ou estimuladas na aula de língua, em nosso caso, de língua portuguesa que, no Brasil, funciona como língua materna segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. Dessa forma, a aula de língua materna ganha um apontamento ainda maior por ser o ambiente onde práticas de letramento, ou seja, de uso da linguagem como preparação para a atuação em sociedade -, se constituem e, ao mesmo tempo, contribuem para a formação cidadã dos alunos por mediar às ações de linguagem presentes no processo interacional entre professor e alunos.

Como assinala Lima (2010, p. 117), “nos últimos tempos, observa-se que grande tem sido a preocupação dos pesquisadores com o ensino de diferentes gêneros do discurso no espaço escolar”, entretanto, essa preocupação direciona os olhares de muitos pesquisadores para a adoção de muitos gêneros textuais/discursivos, como a carta, a resenha, o artigo e opinião etc. deixando de lado o espaço em que esses gêneros são constituídos no âmbito escolar, que é a aula. Segundo Miller (1984, p. 159), os gêneros do discurso são como “ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes”. A mesma autora subdivide os gêneros em dois níveis: micro por mediar às ações enunciativas, e macro por influenciar, de maneira abstrata, a produção

enunciativa dos atores em contextos socioculturais nas atividades de linguagem. Assim, o processo que visualizamos na educação hodierna é a adoção de vários gêneros na prática discursiva de um gênero isolado em que os alunos e os professores já dominam há algum tempo, onde, nesse caso, o gênero se relaciona intimamente com a prática pedagógica.

A aula, para tanto, se constitui como um macro gênero quando deparada com as considerações de Miller. Nessa perspectiva, para mergulhar mais a fundo sobre as reflexões sobre gêneros do discurso, recorreremos, no próximo tópico, às considerações de Bakhtin, onde, desse modo, podemos criar um laço teórico entre as concepções de letramento e gênero do discurso, onde a última exige que reflitamos, também, a questão da compreensão responsiva, a qual serve de base para a conceituação de enunciado presente das obras chave da filosofia da linguagem.

## **2. Responsividade e gêneros do discurso no âmbito da LA**

A LA é, como assinala Rojo (2006), um “campo de estudos e pesquisas como resultado entre a privação sofrida e a levitação teórica desejada” (p. 253). Em outras palavras, a LA corresponde à unção entre os problemas de linguagem com as variadas possibilidades de resolução através da reflexão e da crítica. Diante disso, tem-se a LA como uma área descentralizada, podendo ser aplicada em diversas situações e contextos.

As pesquisas atuais encontradas frequentemente no Grupo de Pesquisa de LA na AMPOLL nos mostram que a LA está direcionada a uma perspectiva social. Para Fabrício (2006), “se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva” (p. 48).

A linguagem, desse modo, é, essencialmente, um aspecto heterogêneo em todos os contextos sociais em que se insere, fazendo com que os problemas de linguagem sejam solucionados pela LA não devam, obrigatoriamente, ocorrer em sala de aula, mas sim, em qualquer ambiente social. Dessa maneira, a LA pode buscar maneiras para a solução dos problemas de linguagem partindo de outras correntes teóricas como a sociologia e a psicologia cognitiva, principalmente no que tange o ensino e a formação de professores de língua materna e estrangeira, dando espaço também, ao estudo dos gêneros discursivos.



Essa busca por soluções fez com que a LA se tornar-se interdisciplinar (ROJO, 2006), visando, sobretudo, o “entendimento dos problemas sociais de comunicação” (KLEIMAN, 1998, p. 55). Nesse sentido, cabe ressaltar que, assim como a linguística teórica, a LA parte do princípio da comunicação, porém, o diferencial surge no modo com que a comunicação humana é investigada. É válido lembrar, em se tratando dos problemas de linguagem estudados em LA, que “não se trata de qualquer problema – definido teoricamente -, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganho a práticas sociais de seus participantes” (ROJO, 2006, p. 258). Com isso, por mais que existam os problemas de linguagem, as suas soluções devem partir de aplicações específicas (MOITA LOPES, 1998).

Estudos como os de Rojo (2006) alertam que a LA também é considerada transdisciplinar, por não só solucionar problemas de linguagem, mas, por visar o aprimoramento de contextos específicos onde não há problemas. Moita Lopes (1998) destaca que a transdisciplinaridade só pode ser considerada quando um ou mais grupos de pessoas se unem para investigar os contextos. Rojo (2006), na mesma perspectiva, ainda lembra que a linguagem é constituída por jogos, isto é, o objeto de estudo da LA situa-se nesses jogos presentes em unidades de análise; porém, a análise feita pelo linguista aplicado não se limita aos seus conhecimentos empíricos, mas, em pesquisas teóricas e práticas empregadas na linguística e em outras áreas de conhecimento.

Nos últimos anos, as pesquisas em LA vêm sendo inovadas de modo a constituir uma linguística aplicada contemporânea (SANTOS, 2015), visando contribuir e, sobretudo, modernizar a LA já existente. A ênfase dada nesse novo modo de pensar e fazer LA trouxe a essa área a possibilidade de identificar a construção identitária com base em abordagens culturais e interpretativistas e o papel reflexivo/crítico do professor e do aluno produtor de textos; tudo em perspectivas amplas e processuais.

No âmbito da linguística aplicada, alguns estudos tomam como base as reflexões de Bakhtin para solucionar e aprimorar os tão debatidos problemas de uso da linguagem. Um desses estudos que muito se destacou foi o de Bhatia (2004, p. 202 *apud* ROJO, 2008), que questionou “em que medida as práticas pedagógicas devem dar conta de ou refletir as realidades do mundo do discurso?”, essa questão é explicada por Rojo (2014) quando apresenta a distinção entre o

gênero do texto e o do discurso, visto que o texto é a materialidade do discurso, que, diante da abrangência de estudos que corroboram e diverge essa concepção, constroem uma polifonia.

Nessa perspectiva, destaca-se, também, Kleiman (2014, p. 78) ao lembrar Bakhtin/Volochinov (1979), onde remete esse contexto às vozes de professores, assinalando que “as palavras do discurso contemporâneo adquirem, na voz social do professor, diferentes significados na situação comunicativa do contexto escolar, povoado pelas vozes do discurso da tradição às quais o professor está claramente dando uma resposta ativa”. A estrutura social onde o dialogismo (vozes) se constitui é a aula, como macro gênero. Nesse sentido, refletir a perspectiva de língua/linguagem presente no dialogismo requer pensar o ensino e a aprendizagem de língua de maneira mais abrangente quando pensamos na prática docente que desenvolve a “aula” como macro gênero do discurso.

Nessa linha de pensamento, é interessante que haja uma preocupação em efetivar de forma mais abrangente o macro gênero aula através de novas práticas, principalmente em aulas de língua materna que é o nosso foco, e, diante disso, a sala de aula esteja apta a emancipar sujeitos responsivos ativos. Retomando a nossa abordagem sobre a perspectiva dialógica de bakhtiniana, é necessário lembrar que, segundo Bakhtin/Volochinov (2006), a compreensão dos que utilizam a linguagem deve ser ativa e conter-se já no germe de uma resposta ativa, ou seja, a maneira em que o enunciado é produzido tomando como base a relação entre eu e o outro, esse deve ser seguido por uma resposta ativa do interlocutor. Isto posto, Bakhtin ([1952-53] 2003, p. 272) ainda lembra que “o próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente...e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência de enunciados anteriores”, onde o “seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecido do ouvinte” (*op. cit.*).

Isso nos leva a constatar que o enunciado é “uma ‘resposta’ aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta” (BAKHTIN, 2003, p. 297). Dessa forma, qualquer enunciação que fazemos está apta a ser correspondida por várias respostas criadas em forma de réplica (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), onde, em seu esboço, o falante é capaz de

aprender um tema (Zozzoli, 2012). Nesse contexto, o sujeito responsivo ativo (CAVALCANTE, 1999) desenvolve, ao mesmo tempo, uma autonomia que, para Zozzoli (2006, p 120), é relativa, uma vez que “a autonomia é concebida como dependente da intersubjetividade que se dá no plano histórico-social. Além disso, é “relativa” também porque se apresenta oscilante, nunca estável, mesmo no que concerne um único sujeito”. O sujeito relativamente autônomo (Zozzoli, 2002), carece estar situado em espaços sociais onde a leitura e a escrita atuem com maior ênfase. É assim que estabelecemos uma ponte entre a compreensão responsiva ativa, a autonomia relativa e as práticas de letramento, respectivamente.

### 3. Práticas letradas em contexto dialógico através de gêneros orais em sala de aula

As noções referentes aos estudos bakhtinianos já aqui mencionadas, levam-nos, nesse tópico, a refletir mais especificamente sobre as práticas de linguagem em sala de aula, na intenção de apontar a aula de língua materna como ambiente influente na produção enunciativa de múltiplos micros gêneros que mediam essas produções. Nessa perspectiva, conforme o quadro abaixo apontado por Osias (2010, p. 16), vejamos alguns dos muitos gêneros orais que podem ser de grande valia para o ensino de língua materna em quaisquer níveis de ensino quando acatados pelos professores:

<b>Gêneros orais não-ensináveis (espontâneos, cotidianos)</b>	<b>Gêneros orais ensináveis (comunicação pública formal)</b>
Diálogo íntimo de salão	Seminários
Diálogo íntimo de círculo	Debates
Diálogo familiar-cotidiano	Entrevistas jornalística e profissional
Gêneros breves cotidianos de saudação	Discursos
Despedidas	Aulas
Votos	Comunicação pública formal
Relatos cotidianos	Relatório de experiência
Telefonemas	Testemunho em instância formal
Piadas	Conto oral
Avisos	Pregação
Programa de rádio (a depender do estilo)	Conferência

Mesmo que os gêneros não sejam vistos como ensináveis, assim como apresenta o quadro, estes podem ser trazidos para a sala de aula em outros momentos específicos. Sabendo

que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 279), percebe-se que todas as ações de linguagem situam-se na perspectiva enunciativa, pois tem o sentido e a possibilidade dialógica em sua essência.

Considerando as concepções de letramento apresentadas nos tópicos de discussão, vê-se que ambas as classificações de gêneros do discurso podem ser trazidas para a aula de língua materna, desde que seja fruto de um planejamento, como mostramos nas 2 (duas) propostas a seguir:

### **3.1. Diversidade linguística**

O tema de diversidade e variação linguística, o qual é alvo de múltiplas polêmicas teóricas no âmbito dos cursos de graduação em Letras, trás extensas contribuições para a prática pedagógica de professores de língua materna e/ou estrangeira. Ao trabalharmos com as múltiplas manifestações de linguagem em contexto escolar, principalmente em nível elementar (fundamental), esta é uma forma de contemplar os diversos contextos sociais de uso da linguagem dos alunos durante a aula.

Solicitando a participação dos alunos, pode-se criar uma roda de conversa sobre os diversos modos de usar a linguagem para o cumprimento, a despedida, as transmissões orais de informação etc. de modo em que eles observem o quão variante é a língua portuguesa; além de que essa prática estimula significativamente a abolição da prática do preconceito linguístico que tanto afetou as práticas de ensino-aprendizagem há alguns anos e vem sendo, isso graças ao enorme avanço dado pelos PCN's na educação nacional.

Outra forma de se influenciar a produção de gêneros orais em sala de aula é através de apresentações na inter-relação entre os gêneros não-ensináveis com os gêneros ensináveis, assim como: o telefonema e o seminário. Da maneira em que o professor solicita dos alunos a elaboração de um seminário onde serão discutidas as várias formas de se iniciar uma conversa telefônica ou outra prática rotineira de linguagem, estar-se-á estimulando a competência

linguístico-social dos alunos, implicando assim na identidade social do aluno que apresenta e o que interage no momento da socialização.

É importante, nessas práticas, que os professores criem momentos reflexivos para que abordagens tão relevantes não passem de meras atividades da aula de língua materna na escola. É salutar que temas como a diversidade linguística sejam abordados constantemente, pois a constituição do perfil social dos alunos resulta, também, da aprendizagem constituída no contexto escolar, onde o ensino de língua materna atua com grande ênfase e plausibilidade cotidianamente.

### **3.2. Leitura reflexiva através de textos escritos**

Escrever e reescrever textos em aulas de língua materna pode parecer uma tarefa repetitiva, monótona e, até mesmo, desinteressante, onde até mesmo a socialização com a leitura se torna um momento de tensão para alguns alunos. Porém, ao partir de uma noção reflexiva em relação à produção textual, os olhares são direcionados para o desenvolvimento de uma nova competência: a crítica. Se os alunos têm a oportunidade de dialogar sobre assuntos de seus interesses, os quais já dominam por contato direto em sociedade, e até mesmo pela vontade de pesquisar e correr atrás de conhecimento, a prática textual já vai mudar de figura. Dessa vez, o aluno vai produzir no intuito de transmitir informações e criar diálogos para com quem ler.

Segundo Vigotsky (1996 [1930]) o professor deve orientar o aluno no desencadeamento da reflexão. Em outras palavras, carece criar estratégias para facilitar o enfrentamento do aluno acerca de questões complexas que permeiam o ensino e a doravante aprendizagem de língua em sala de aula. Deve, sobretudo, compreender reflexivamente as condições dos alunos, o contexto social e, principalmente, as suas necessidades no diacrônico processo de ensino-aprendizagem.

No contexto dessa proposta, encontram-se meios mais convenientes de abordar os gêneros ensináveis, pois estes têm maior impacto no desenvolvimento da competência leitora e escrita dos alunos. Nesse sentido, partiremos, aqui, do gênero conto oral.

Em sociedade, as raízes antigas oriundas de aspectos socioculturais possibilitam que indivíduos mais novos conheçam tempos passados e dialoguem esses aspectos com a vivência social deles nos dias atuais. Os contos são os gêneros que mais são vistos nessas

descentralizações culturais, por trazer de forma simples acontecimentos históricos de suma importância que marcaram, por muitos anos, as culturas em muitas localidades. Santos (2016) complementa que:

As histórias, em sua maioria, recolhem diversos contos, mitos e lendas originários de grupos étnicos africanos e indígenas, expressam-se por meio de fábulas, narrativas folclóricas, ditados populares, refletindo um painel histórico e cultural que compõe a identidade do povo (p. 59).

A escola enquanto instituição social pode abordar os gêneros orais em contexto de leitura, escrita e reescrita de forma conjunta. Através de textos escritos, o professor pode solicitar a transformação de gêneros jornalísticos em conto. Dessa forma, ao ter contato com informações oriundas de textos diversos, seja na mídia impressa como digital, os alunos adquirem conhecimento sobre o tema e podem criar contos relacionados a este no intuito de expandir a cultura de determinado povo, resgatando valores sociais, políticos e linguísticos.

### **Considerações finais**

Com base nas reflexões explanadas no presente estudo empregadas na LA que, por sua vez, é uma ciência social, podemos refletir, nesse momento, sobre algumas contribuições da pesquisa que, mesmo em estado inicial, pode trazer para o ensino de língua materna, bem como para a formação de professores atuantes com esse componente curricular, principalmente no que concerne ao avanço progressivo da educação pública do estado de Alagoas.

Todos os conceitos de compreensão responsiva ativa e gêneros do discurso relacionados à formação docente, um grande avanço já pode ser observado, vista a grande relevância que a concepção de linguagem do professor implica em sua prática e, sem dúvidas, na formação dos alunos em situações de aprendizagem. Nessa linha de pensamento, ao entender a linguagem como aspecto concreto, dinâmico e indissociável do contexto social, o docente verá, por sua vez, a necessidade em estimular produção enunciativa dos alunos em ambas às modalidades de linguagem, por entender que o ensino de língua materna e estrangeira precisa enfatizar todos os meios que a comunicação humana possibilita para se conceber.

Os estudos sobre letramento atuam positivamente na prática docente e no ensino, de forma que o aluno tem voz e vez em sala de aula, e pode, junto ao professor, desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com base no dialogismo que acarreta numa aprendizagem coletiva sobre a língua materna muito além de exclusivos aspectos gramaticais e produções textuais estruturalistas.

Com as propostas apresentadas no terceiro tópico, espera-se contribuir com aspectos como: o conhecimento mais abrangente da linguagem em sala de aula de educação básica; o conceito de diversidade linguística na formação de cidadãos críticos e reflexivos; a compreensão de escola como âmbito social; e a necessidade de utilizar a oralidade formal e informal no intuito de resgatar aspectos culturais.

Assim, portanto, espera-se que esse estudo venha aprimorar de forma eficaz a prática de ensino-aprendizagem de língua materna por meio da formação de professores que, atualmente, carece de muitas atualizações através dos avanços de estudos linguísticos, literários e educacionais. Estima-se, por fim, que a aula, ao ser caracterizada como um macro gênero do discurso, venha ser melhor aproveitada como meio influente para a produção enunciativa de ações mediadoras dessas produções.

## **Referências**

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.

BAKHTIN, M; VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2006.

BHATIA, V. K. Análise de gêneros hoje. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. **Revista de Letras**, n. 23, v. 1/2, p.102-115, jan/dez. 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL, Secretaria Nacional de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

CAVALCANTE, M. S. A. O. O Sujeito Responsivo/Ativo em Bakhtin e Lukács, – “A língua sob o olhar da Análise do Discurso”. In: MOURA, M. D (Org.) **Os múltiplos usos da língua.** Maceió, AL: EDUFAL,1999.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 15-66.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Um rumo para o debate.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 51-77.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

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

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel – Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Lingüística Portuguesa**, v. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez, 2010.

LIMA, A. P. (Re) pensando o problema dos gêneros do discurso por meio de uma relação entre Bakhtin e Vigotsky. **BAKHTINIANA**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 113-126, 1o sem. 2010.



LOPES, I. A. **Cenas de Letramentos Sociais**. Programa de Pós Graduação em Letras/UFPE. Recife, 2006.

MILLER, C. Genre as social action. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (orgs.) **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. pp. 23-42.

MILLER, C. Genre as social action. In: **Quarterly Journal of Speech**, 70 (1984), pp. 151- 167.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Um rumo para o debate**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 113-128.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

OSIAS, J. P. A. Os gêneros orais como objeto de ensino. **Temática (João Pessoa. Online)**, v.8 Ano VI, p. 01/08-20, 2010.

ROJO, R (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: entre a privação sofrida e a leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-275.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

SANTOS, L. F. Letramento acadêmico de alunos de Letras: construindo possibilidades e atitudes ativas e táticas. **Revista Matraga**, v. 22, p. 125-143, 2015.

SANTOS, S. G. Práticas de letramento no Projeto Baú de Leitura: um estudo de caso em uma turma da zona rural do agreste sergipano. In: SILVA JÚNIOR, S. N; SILVA, M. Y. L; SILVA, E.

**B. Letramentos, ensino e formação docente:** diálogos em perspectivas contemporâneas. Pará de Minas, MG: VirtualBooks Editora, 2016, p. 45-81.

SILVA JÚNIOR, S. N. A semântica em eventos de letramento: concepções sobre as aplicações no processo de alfabetização linguística. **Revista Philologus**, v. 22, n. 64. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 9-21, jan./abr, 2016.

SILVA, E. M. **Histórico de letramento e práticas letradas em redações de vestibular.** Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Unidade Acadêmica de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2001.

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

STREET, B. V. **Literacy in the Theory and Practice.** Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** Trad. Marcos Bagno. Filologia lingüística do português, n. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, B. V. **What's "new" in new literacy studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [1930].

ZOZZOLI, R M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (1): 253-269, Jan./Jun. 2012.

ZOZZOLI, R. M. D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.) **Ler e produzir: discurso, texto e formação do leitor.** Maceió: Edufal, 2002. p.17-31.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 105-143.

## A REPRESENTAÇÃO HISTÓRICA DE *O CORTIÇO*: UM RETRATO DO BRASIL DO FIM DO SEGUNDO IMPÉRIO

Camila Elis Fritsch<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo visa apresentar reflexões sobre a obra literária *O cortiço* de Aluísio Azevedo vinculando a história do Brasil no final do século XIX, considerando que esta é destacada como uma alegoria do Brasil nesta época, além de ser renomada como a melhor representante do movimento naturalista brasileiro. Observa-se que os valores e as relações sociais citadas na ficção da obra estavam presentes no contexto vivido pelo país, ou seja, temos um interessante cenário da sociedade brasileira a explorar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Realismo; Cortiço; Brasil.

**ABSTRACT:** The present article aims to present reflections on the literary work. The story of Aluísio Azevedo linking the history of Brazil at the end of the 19th century, considering that this is highlighted as an allegory of Brazil at this time, besides being renowned as the best representative of the Brazilian naturalist movement. It is observed that the values and social relations cited in the fiction of the work were present in the context lived by the country, that is, we have an interesting scenario of Brazilian society to explore.

**KEYWORDS:** Realism; Tenement; Brazil.

### Introdução

É inato do ser humano a busca de dar sentido ao mundo e a si mesmo e a literatura atua como um importante meio nesta descoberta. O texto literário permite ao leitor aprender, questionar, viver, comparar, transformar-se, divertir-se, assumir uma postura crítica e conhecer diferentes visões de mundo. Para Candido (1972), a principal função da literatura é o seu caráter humanizador que exprime o homem e depois atua na sua própria formação. Desse modo, constata-se a importância da literatura que transpõem a existência do homem retratando os seus hábitos e sentimentos e a forma que convive com o que sente.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Feliz.

A obra *O cortiço* de Aluísio Azevedo (1890) é considerada a melhor representante do movimento naturalista brasileiro. Nela, percebe-se a descrição fiel e esmiuçada da vida em todos os aspectos tal como o objetivo dos escritores naturalistas. O romance foi escrito perante a um cenário de relevantes transformações como a Abolição da escravatura e a Proclamação da República, portanto, a obra registra o efervescente desenvolvimento urbano do Rio de Janeiro e descreve a sociedade carioca e suas relações sociais.

A proposta deste artigo é analisar a obra literária *O Cortiço* relacionando-a com o momento histórico do Brasil que é retratado por Aluísio em detalhes. O artigo enquadrará a obra ao contexto histórico analisando e contrastando os fatos fictícios e o que acontecia a respeito da sociedade brasileira e suas relações sociais, econômicas e de poder. Para tanto, o texto está dividido em 4 seções. Inicialmente serão apresentadas algumas reflexões sobre a Literatura e a História; seguindo, será analisada a narratividade da obra sucedendo articulações e apontamentos sobre a representação histórica de *O cortiço*; por fim, serão feitas as considerações finais.

### **1. Literatura e História:**

Na metade do século XIX nasceram, na literatura brasileira, 3 novos movimentos literários: o Parnasianismo, o Realismo e o Naturalismo. O Parnasianismo na poesia, e o Realismo/Naturalismo na prosa sendo estes últimos muito próximos.

A literatura, neste período, não se preocupava mais em retratar a família burguesa como no Romantismo. Agora, outras classes sociais como a média e a baixa, passam a fazer parte dos enredos. As crises de matrimônio, o papel feminino na sociedade e a classe trabalhadora também passam a marcar presença nas obras desta época.

O Realismo tinha o foco relatar a realidade do jeito que ela é, interna e externamente. As relações sociais predominavam os enredos onde as cenas, os ambientes e os comportamentos eram descritos minuciosamente.

A obra de Aluísio Azevedo, *O Cortiço*, pertence a este movimento onde os autores foram fortemente influenciados pelo português Eça de Queirós e o francês Stendhal. Azevedo, ainda,

fora influenciado pelo também francês Émile Zola. Alfredo Bosi (1994), assim se refere ao autor e sua obra:

“Só em *O cortiço* Aluísio atinou de fato com a fórmula que se ajustava ao seu talento: desistindo de mostrar o enredo em função de *pessoas*, ateve-se à sequência de descrições muito precisas onde cenas coletivas e tipos psicologicamente primários fazem, no conjunto, do cortiço a personagem mais convincente do nosso romance naturalista. Existe o quadro: dele derivam as figuras.”  
(BOSI, 1994, p. 190)

De acordo com o Realismo Naturalista, Aluísio Azevedo retrata a ação do espaço e a força de instinto dos personagens da mesma forma que o cortiço, por vezes, se destaca mais que os seus moradores por ser descrito como um organismo vivo. De fato o leitor tem a impressão de que este também é um personagem conforme a seguinte descrição de um amanhecer no cortiço:

“Eram cinco horas da manhã e o cortiço acordava, abrindo, não os olhos, mas a sua infinidade de portas e janelas alinhadas.”.  
(AZEVEDO, 2015, p.37)

Além disso, o ambiente influencia na conduta dos seus habitantes como acontece com Jerônimo que inicia a história como um honesto trabalhador, mas que seduzido por Rita Baiana passa a ser um preguiçoso e desleixado rapaz.

O Realismo registrou a história do fim do Império brasileiro enquanto que o Naturalismo descreveu olhares sobre este meio; um com caráter psicológico e outro com caráter sociológico. Realismo e Naturalismo andaram de mãos dadas, pois ambos retrataram o comportamento humano e a forma como o meio o influencia. O Realismo apontou aspectos e o Naturalismo denominou posições para estes.

## **2. A narratividade de *O Cortiço*:**

A obra é narrada em terceira pessoa, sendo que o narrador é onisciente conforme o movimento naturalista. A narrativa acontece no Brasil do século XIX, sem referencia de datas, porém, o leitor constrói uma ideia de tempo de acordo com o desenvolvimento do cortiço e o enriquecimento de João.

Os personagens do cortiço fictício de Azevedo vivem e trabalham nele, contam boatos e protagonizam amores e desamores. João Romão é um português ambicioso que é capaz de tudo para enriquecer cada vez mais. Bertoleza é sua amante e criada. Miranda é um rico português, devido ao dote de sua esposa Estela, que reside ao lado do cortiço. Zulmira é filha de Miranda e futura pretendente de Romão. Jerônimo, um português trabalhador e honesto, gerente da pedreira de João e casado com Piedade. E Rita Baiana é a mulata popular do cortiço que namora Firmo. Alúcio ainda exhibe outros moradores do cortiço como as lavadeiras, trabalhadores e outros vizinhos.

Alúcio explora dois espaços. O cortiço onde os pobres vivem em casebres desorganizados que exhibe a mistura das raças e a desordem das classes mais baixas. Junto do cortiço estão a pedreira e a taverna de Romão. O outro espaço é o sobrado nobre de Miranda e sua família, que representa a burguesia que ascendia no século XIX.

No cortiço vive João Romão, um ambicioso e ganancioso comerciante português que se priva do luxo para gastar seu dinheiro com negócios que lhe deem ainda mais dinheiro. João é dono do cortiço, da taverna e da pedreira. Bertoleza, é sua criada e amante, que fora enganada por ele com uma falsa carta de alforria. No sobrado vizinho mora Miranda, um rico comerciante português que tem problemas conjugais e só permanece em seu casamento devido ao dote de sua esposa.

João Romão inveja Miranda pela sua condição social superior e passa a trabalhar de forma árdua para enriquecer ainda mais. Miranda, então consegue um título de Barão e João entende que também é preciso ter uma posição social renomada. O cortiço é destruído parcialmente em um incêndio provocado pelos vizinhos “Cabeça de Gato”, e desta vez, João o reconstrói com ares

de classe média e o cortiço passa a se chamar “Vila João Romão”. Com o tempo, Romão aproxima-se de Miranda e então surge o interesse de casamento entre este e Zulmira, filha de Miranda, para que João possa adquirir uma posição mais nobre. Porém, o casamento não poderia acontecer por conta de Bertoleza, amante de Romão. Surge então a ideia de denunciá-la a seu dono, e quando este chega para buscá-la, ela tira a sua própria vida em desespero. Assim, João se casa com Zulmira.

Em paralelo a história de Romão, a obra narra episódios de outros moradores do cortiço, Rita Baiana e Capoeira Firmo e Jerônimo e Piedade. Jerônimo é contratado de João para supervisionar a sua pedreira e vive então com sua mulher Piedade no cortiço. Aos poucos, este se torna um brasileiro preguiçoso, malandro e cafajeste, pois se envolve com a mulata Rita Baiana, que mora também no cortiço e namora Firmo. Certo dia, Jerônimo envolve-se em uma briga com Firmo onde fora esfaqueado. Após a sua recuperação, arma uma emboscada, onde o mata e joga o corpo no mar. Piedade ao ver seu marido encantado por outra e tomando tais atitudes, se torna alcoólatra.

### **3. O Cortiço no contexto histórico do Brasil do Segundo Império:**

O início do movimento do Realismo correspondeu com a decadência do Segundo Império no Brasil, depois da Guerra do Paraguai.

Em 1870, o Partido Republicano foi fundado propondo a troca do trabalho escravo pelo trabalho imigrante. Neste âmbito, reconheçamos a origem dos principais personagens de Aluísio: João e Miranda, ambos são portugueses que estão inseridos neste contexto. Na obra observa-se também uma série de figuras trabalhadoras – lavadoras, operários, ferreiros e comerciantes – que comprovam as mudanças que estavam acontecendo.

A classe média brasileira empenhou-se com as ideias republicanas e de fato, estas campanhas foram parte das grandes reivindicações urbanas que ocorriam na América Latina na época. Santos (2009) relata com propriedade estas transformações:



“O final do século XIX é um tempo de muitas transformações na vida brasileira. Em 1888, é abolida definitivamente a escravidão. No ano seguinte, como resultado de um golpe militar, é proclamada a República. A cidade do Rio de Janeiro cumpre, em 1889, mais uma vez, um papel simbólico fundamental, pois é diante de sua Câmara Municipal, dissolvido o parlamento do Império, que se dá a posse dos membros do Governo Provisório da República, em vias de institucionalização. A República, porém, não extirpará num passe de mágica as mazelas do Brasil antigo, nem terminará com as profundas contradições sociais existentes no país. [...] O Rio de Janeiro, como cenário do novo regime, torna-se objeto de atenção das preocupações cientificistas da época. Movida pela ideologia do progresso, a virada do século será marcada pela ideia de modernização urbana – que caracterizará todo o século XX.”  
(SANTOS, 2009, p.5)

É justamente neste fim de Império e início de República que se inicia a formação dos cortiços; eram obras que abrigavam um grande número de pessoas que procuravam se instalar nos grandes centros para ofertar a sua mão de obra. A autora Esmeralda Blanco B. de Moura (1982) realiza um apontamento detalhado sobre a estrutura desses cortiços:

A cidade sofre, então, a pressão do crescimento demográfico: falta de «habitações decentes e baratas e necessidade de residir «perto do lugar de emprego dada à insuficiência e o alto custo dos transportes » provocam um verdadeiro confinamento do trabalhador nas habitações coletivas. [...] Casebres e cortiços multiplicam-se próximo aos estabelecimentos industriais, em «ruas infectas, sem calçamento», denunciando a precária situação socioeconômica do trabalhador. Residindo em habitações coletivas ou em casinhas – [...] aglomerando-se «para dormir» nos chamados hotéis cortiços.  
(MOURA, 1982, pg.22)

As condições citadas por Moura (1982) nos remetem nitidamente ao cortiço de João Romão. O personagem que é ganancioso e movido por sua ambição busca ter lucro construindo casinhas com material de segunda mão, roubados por ele e sua amante Bertoleza, e ainda goza com o ganho do aluguel das mesmas posteriormente. Visto que o cortiço de Romão era localizado próximo a sua pedreira, ele alugava moradias para seus empregados. Além destes, ainda residiam no local ex-escravos, imigrantes e outros cidadãos de baixa renda. A narrativa faz que a cidade vá se tornando o abrigo de ricos e pobres apesar de discuti-los permanentemente.

O centro do Rio de Janeiro, na época, tinha um comércio sofisticado e ali residiam os grandes profissionais. O bairro Botafogo, por exemplo, era um dos mais disputados pelas famílias nobres no Segundo Império, pois lá havia mansões, jardins e os Palácios Catete e Guanabara. É nesta região que passa a morar Miranda, quando se muda da Rua dos Hospícios para perto do Cortiço de Romão.

Os empregados dos palácios moravam em áreas da região que eram menos valorizadas como, por exemplo, perto do Cemitério São João Batista. Era justamente estas áreas que pertenciam a João.

Os dois grupos sociais destacados por Aluísio junto com João e Miranda – pobreza e nobreza - se diferenciavam ainda na forma de organização familiar. Os moradores do cortiço juntavam-se a seus pares, moravam juntos e tinham filhos sem muitos protocolos. Assim como se aproximam, se separavam; geralmente, o parceiro espontaneamente ia embora da morada. Exemplo disso, temos Rita Baiana que cansada de seu namorado aventurou-se nos braços de Jerônimo, que abandonou sua esposa Piedade desde que vira Rita dançar:

“E viu Rita Baiana, que fora trocar o vestido por uma saia, surgir de ombros e braços nus, para dançar. A lua destoldara-se nesse momento, envolvendo-a na sua coma de prata, a cujo refulgir os meneios da mestiça melhor se acentuavam, cheios de uma graça irresistível, simples, primitiva, feita toda de pecado, toda de paraíso, com muito de serpente e muito de mulher.” (ALUÍSIO, 2015, p.86)

Já na nobreza os hábitos eram repletos de formalidades. O casamento era decidido pelos homens e envolvia interesses sociais e econômicos; não havia, portanto, sequer intenção de consultar a mulher sobre tal acontecimento de sua vida. Na época, dever-se-ia evitar o matrimônio com as “classes inferiores” para manter os bens na família, e para isso era comum o casamento dentre os familiares.

Em *O cortiço* após João reconstruir sua estalagem de forma mais requintada e mudar alguns de seus costumes, este passa a manifestar o interesse de casamento com Zulmira, filha de Miranda, almejando a sua ascensão social e os bens da futura noiva conforme Aluísio (2015) descreve:

“Mas, só com lembrar-se a sua união com aquela brasileirinha fina e aristocrática, um largo quadro de vitórias rasgava-se defronte da desinsofrida avidez da sua vaidade. Em primeiro lugar fazia-se membro de uma família tradicionalmente orgulhosa, como era, dito por todos, a de D. Estela; em segundo lugar aumentava consideravelmente os seus bens com o dote da noiva, que era rica; e em terceiro, afinal, caber-lhe-ia mais tarde tudo o que o Miranda possuía, realizando-se deste modo um velho sonho que o vendeiro afagava desde o nascimento da sua rivalidade com o vizinho.”  
(ALUÍSIO, 2015, p.242)

Diante destas interpretações, a obra de Aluísio é, portanto, um retrato histórico da sociedade carioca no final do século XIX após todas as marcantes transformações ocorridas. Aluísio retrata e representa em seus personagens o modo em que viviam os habitantes cariocas os hábitos e o seu cotidiano em casa, no trabalho e no lazer.

#### **4. Considerações finais:**

Em suma, a representatividade histórica desempenhada em *O cortiço* é muito rica pode-se dizer que a obra é uma alegoria do Brasil do final do século XIX sendo considerada ainda, a

maior representante do movimento do realismo naturalista da época devido à veracidade dos acontecimentos que envolvem seus personagens na narrativa.

Nesse sentido, vimos que no decorrer deste, as relações da obra literária com a realidade histórica do Brasil no século XIX é bastante abundante. Aluísio descreve nas entrelinhas de sua obra sobre o trabalho imigrante, a formação dos cortiços e o formato das relações sociais na época da recente abolição da escravidão, dos manifestos republicanos e da Proclamação da República Brasileira. Ele apresenta ainda detalhes precisos da forma em que ricos e pobres se organizavam de maneira familiar e como eram os seus costumes e as suas culturas.

### **Referências:**

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 1972.

COSTA, Luciana Daniele. A importância da literatura na sala de aula. Dados disponíveis em: <http://literatura.uol.com.br/literatura/figuras-linguagem/37/artigo225090-1.asp>. Acesso em 06 de janeiro de 2016.

AZEVEDO, Aluísio. O Cortiço. Porto Alegre: L&PM, 2015.

CAMPEDELLI, Samira Yousseff. Literaturas: brasileira e portuguesa: volume único/Samira Yousseff Campedelli, Jésus Barbosa Souza. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MOURA, Esmeralda Blanco B. de. Mulheres e Menores no Trabalho Industrial: os fatores sexo e idade na dinâmica do capital. Rio Grande do Sul, Editora Vozes, 1982.

SANTOS, Afonso Carlos Marques dos. “Do Livramento ao Cosme Velho: o Rio de Machado de Assis”. Dados disponíveis em: <<http://www.ufjf.br/revistaipotesei/files/2009/12/Do-Livramento-ao-Cosme-Velho.pdf>>. Acesso em 06/01/2016.

ARAÚJO, Felipe. Realismo no Brasil. Dados disponíveis em: <http://www.infoescola.com/literatura/realismo-no-brasil/>. Acesso em 06 de janeiro de 2016.

BOSI, Alfredo. História concisa da Literatura Brasileira. 36 ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

VERÍSSIMO, J. História da Literatura Brasileira: de Bento Teixeira (1601) a Machado de Assis (1908). São Paulo: Letras & Letras, 1998.

D'ONOFRIO, Salvatore. História da Literatura Ocidental: Autores e Obras Fundamentais. São Paulo: Ática, 1995.

AGUIAR, M. F.; NACHTIGALL, O. B.; VARGAS, P. P.; SCHUSSLER, R. O cortiço de Aluísio Azevedo: um retrato histórico da mulher promíscua na república velha (1890-1920). Revista Historiador. Número 01. Ano 01. Dez. 2008. Disponível em <http://www.historialivre.com/revistahistoriador>. Data de acesso: 06 de janeiro de 2016.

## A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA ENTRE GÊNERO/SEXO NAS REDES SOCIAIS: UMA BREVE ANÁLISE DO *FACEBOOK*

Érika Ramos de Lima Aureliano<sup>1</sup>  
[erika\\_lima\\_esp@yahoo.com.br](mailto:erika_lima_esp@yahoo.com.br)

Josane Moreira de Oliveira<sup>2</sup>  
[josanemoreira@hotmail.com](mailto:josanemoreira@hotmail.com)

**RESUMO:** Neste artigo apresentamos uma breve análise da variação linguística nos textos de homens e mulheres da rede social *Facebook*. Sabe-se que no mundo virtual existe uma grande variação e expansão linguística nas interações sociais, o trabalho mostrará as possíveis diferenças na linguagem utilizada entre gênero/sexo neste espaço. Neste sentido, discutiremos sobre a importância da variação linguística, de acordo com Labov (2008), Bortoni-Ricardo (2004), Mollica (2004) e Paiva (2004) com o intuito de promover uma reflexão da língua e seus diferentes usos, no caso específico do *Facebook*. Para melhor qualificar essa pesquisa, a metodologia adotada foi a coleta de dados por meio do seguinte *corpus*: 20 (vinte) *posts*, publicações textuais, sendo 10 (dez) do sexo feminino e 10 (dez) do sexo masculino. A escolha pelo *Facebook* justifica-se pelo fato desta rede permitir que seus usuários possam publicar atualizações pessoais de forma espontânea e independente, proporcionando uma liberdade na exposição de ideias através do texto escrito, sendo assim viável observar as possíveis variações nas publicações utilizadas pelos usuários. Dessa forma, esperamos verificar como a variação linguística entre homens e mulheres vem sendo praticada, no contexto das novas linguagens, uma vez que, tais estudos favorecem o ensino e a aprendizagem referentes a este assunto.

**PALAVRAS-CHAVES:** Variação Linguística. Homens e mulheres. Rede social. Facebook

**RESUMEN:** En este artículo presentamos un breve análisis de la variación lingüística en los textos de hombres y mujeres de la red social *Facebook*. Se sabe que en el mundo virtual existe una gran variación y expansión lingüística en las interacciones sociales, el trabajo exhibirá las posibles diferencias en el lenguaje utilizado entre género/sexo en este espacio. En este sentido, discutiremos sobre la importancia de la variación lingüística, de acuerdo con Labov (2008), Bortoni-Ricardo (2004), Mollica (2004) y Paiva (2004) con el intuito de promover una reflexión de la lengua y sus diferentes usos, en el caso específico del *Facebook*. Para mejor calificar esa pesquisa, la metodología adoptada fue la colecta de datos por medio del siguiente *corpus*: 20 (veinte) *posts*, publicaciones textuales, siendo 10 (diez) do sexo feminino y 10 (diez) del sexo masculino. La elección por el *Facebook* se justifica por el hecho de esta red permitir que sus usuarios puedan publicar

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (UFRJ)

<sup>2</sup> Doutora em Letras, Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (UFRJ).

actualizaciones personales de forma espontánea e independiente, proporcionando una libertad en la exposición de ideas a través del texto escrito, siendo así viable observar las posibles variaciones en las publicaciones utilizadas por los usuarios. De esa forma, esperamos verificar como la variación lingüística entre hombres y mujeres sigue siendo practicada, en el contexto de los nuevos lenguajes, una vez que, tales estudios favorecen la enseñanza y aprendizaje referentes a este asunto.

**PALABRAS CLAVE:** Facebook Variación Lingüística. Hombres y mujeres. Rede social. Facebook

## 1. INTRODUÇÃO

Diante do grande avanço na tecnologia e acessibilidade do mundo virtual, pode-se notar uma ampla variação linguística nas interações sociais. Além disso, observa-se no âmbito tecnológico, algumas mudanças nas escolhas linguísticas principalmente no aspecto lexical entre homens e mulheres os quais utilizam a linguagem escrita de modo informativo, e atualmente são nas redes sociais que vem acontecendo este uso, sendo o *Facebook* a mais utilizada.

Tomando como elemento balizador, os *posts*, como são nomeados os textos publicados no *Facebook*, tem a função de permitir aos usuários escrever atualizações para outros contatos tendo no máximo 60.000 caracteres, porém na maioria das vezes não chega nem a metade disso, já que os seus usuários se utilizam de mensagens pequenas e mais rápidas para leitura. Esta rede social estimula a escrita com uma pergunta implícita, a saber: *No que você está pensando?* Isto faz com que o seu usuário seja homem ou mulher seja incitados a escrever. Faraco (2005, p. 24) afirma que “a língua escrita é normalmente mais conservadora que a língua de falada.” Entretanto o que podemos perceber é que neste espaço os seus usuários têm se utilizado de expressões de texto oral na forma escrita, não ocorrendo em sua totalidade a monitoramento da variante padrão.

A variação linguística está relacionada à evolução de uma língua ao longo do tempo de natureza sincrônica, isto é, é a diferença que uma mesma língua apresenta quando é utilizada de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas, a língua é viva e dinâmica e, por isso, está sujeita a variações.

Diante disso, nosso *corpora* se trata da rede social *Facebook* um espaço que vem se tornando um material riquíssimo no que se refere as línguas, no nosso caso especificamente a língua portuguesa e para isso foram utilizados como objeto de estudo 20 (vinte) *posts*, ou melhor, publicações textuais, sendo 10 (dez) *posts* femininos e 10 (dez) *posts* masculinos. Sabe-se que o tema discursivo entre homens e mulheres, parte da premissa que há variações linguísticas nos diversos grupos sociais.

Nesta pesquisa se buscará constituir algumas considerações e traçar sucintas reflexões no que se refere a variação linguística em língua materna observando a variação diastrática nas possíveis especificidades e semelhanças na linguagem masculina e feminina praticada na rede social *Facebook*, a saber: a utilização ou não do “internetês”; formas excessivas de expressão, frases direcionadas comumente conhecidas de indiretas, as formas de menor prestígio (desvio da língua), o uso do grau (diminutivos e aumentativos), bem como a utilização simbólica do *hashtag*.

O gênero textual escolhido para análise deste trabalho foram os *posts*, onde os usuários disfrutam de um ambiente bastante diverso e rico no que diz respeito à comunicação livre, acessível e espontânea, e para isso o artigo baseia-se também em Marchuschi (2002), o qual afirma que o estudo dos gêneros textuais se apresenta como algo importante no ensino e aprendizagem da língua escrita, já que os mesmos se constituem cotidianamente nas práticas sociais e culturais dos indivíduos.

Desse modo, apresentaremos a variação linguística entre gênero/sexo tendo como suporte a internet, mais precisamente a rede social *Facebook*, por se tratar de um espaço amplo e heterogêneo nos diversos aspectos linguísticos e textuais, e apresentaremos os resultados obtidos por meio da análise das publicações textuais, popularmente conhecidas de *posts* feitas pelos usuários homens e mulheres.



## 2. O FACEBOOK E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA ENTRE HOMENS E MULHERES

### 2.1. Conhecendo um pouco sobre a rede social *Facebook*

Na atualidade, tratar a temática das redes sociais, implica associar o termo à socialização entre pessoas por mediação via computador. Estas redes conectadas tecnologicamente importam conceitos advindos de várias ações cotidianas, seja um pequeno coquetel que estabelece o momento de socialização entre amigos, ou evento de relacionamento profissional. No ambiente virtual temos uma continuação da vida social, já que usamos inicialmente o critério de adicionar em nossa rede, pessoas com as quais já temos algum tipo de relação, e a partir daí, são estabelecidos outros critérios pessoais que possibilitam conhecer novas pessoas que tenham interesses interligados de alguma forma:

Redes Sociais são, antes de tudo, relações entre pessoas, estejam elas interagindo em causa própria, em defesa de outrem ou em nome de uma organização, mediadas ou não por sistemas informatizados; são métodos de interação que sempre visam algum tipo de mudança concreta a vida das pessoas, no coletivo e/ou nas organizações participantes (AGUIAR, 2007, p.2).

Para Santaella, “uma rede acontece quando os agentes, suas ligações e trocas constituem os nós e elos de redes caracterizadas pelo paralelismo e simultaneidade das múltiplas operações que aí se desenrolam” (SANTAELLA, 2003, p.89). Estas ligações e trocas entre os nós podem acontecer em um ambiente denominado ciberespaço, ao qual Santaella (2003) define como a ligação entre essas redes e os computadores, no qual é estabelecida uma relação entre os terminais das máquinas espacialmente individualizados e entre atores que se relacionam em um espaço de representações e interação.

A página do *Facebook* traz uma descrição simples e objetivado que se trata esta rede social, a saber: “No Facebook você pode se conectar e compartilhar o que quiser com quem é importante em sua vida.” A palavra é derivada da língua inglesa, separando-as e traduzindo-as para entender melhor do que se trata, seria mais ou menos assim: *face* (rosto)

e *book* (livro), isto é, seria um livro pessoal e digital escrito pelo seu próprio usuário, que pode ser masculino ou feminino.

Dessa forma, estas redes sociais das quais este artigo trata são, portanto, redes de filiação informatizadas que se iniciam nos grupos de conhecimento e convívios sociais já existentes e que se expandem por meio de interesses mútuos entre eles, abrindo espaço para inserções de novos agentes, inclusive as marcas e os apreciadores destas marcas.

## 2.2. A variação linguística na variável gênero/sexo

Em um sentido mais amplo, pode-se afirmar que todas as línguas variam bastante em todo mundo, no caso específico da língua portuguesa essa mudança também ocorre, entretanto isto não impede a compreensão entre os falantes da mesma língua.

No Brasil há uma grande diversidade linguística e esta pode acontecer entre regiões – variação diatópica, entre classes sociais – variação diastrática (Mollica, 2004) e (Calvet, 2002), entre faixas etárias, na escolaridade, bem como nas redes sociais vinculadas através da Internet, entre outros. Esta pluralidade linguística existe dependendo da situação, do lugar e da época que o falante se encontra.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.25) existem divergências relacionadas aos papéis sociais, sendo que ocorre com mais frequência em alguns domínios do que em outros e essa variação é inerente à própria comunidade linguística. Percebe-se que “as diferenças mais evidentes entre a fala de homens e mulheres se situam no plano lexical.” (Paiva, 2004, p. 33), e assim podemos afirmar que determinados termos e usos na fala como gírias e palavrões estão mais presentes nos homens em relação as mulheres, já que o “o papel social que o homem ou a mulher exercem irá influenciar em seu comportamento linguístico”. (Paiva, 2004, p. 41), sendo a mulher mais exigida e julgada nos vários papéis que ela exerce na sociedade, inclusive no aspecto linguístico.

Pode-se afirmar que homens e mulheres não falam/escrevem da mesma forma, e o estudo dessa diferença é objeto de permanente discussão na área da Sociolinguística. A pesquisadora Paiva (2004) observa em seu estudo sobre “A variável gênero/sexo” que

apesar de nas sociedades ocidentais a diferença entre o vocábulo masculino e feminino está diminuindo, ainda se pode afirmar que determinadas palavras se situam melhor na boca de homens que de mulheres, ainda a autora reforça que essa variável extralinguística não deve ser analisada isoladamente, pois do seu cruzamento com outras variáveis independentes, como classe social, idade ou estilo de fala, podem emergir padrões de correlação diferenciados entre uso de variantes linguísticas e o gênero/sexo do falante.

De acordo com o linguista americano Labov (2008), o gênero é observado como um fator biológico, porém para outros linguísticas o gênero é visto como um fator que se relaciona com muitos outros aspectos interligados na sociedade. Segundo Leite & Callau (2002) a generalização que se faz no que diz respeito as diferentes linguagens existentes entre homens e mulheres é a de que a identidade homem e mulher interage com outras identidades culturais, não podendo ser apenas vista isoladamente, e sim em conjunto com outros fatores, dialogando assim com os estudos Paiva (2004) .

Conforme teóricos da área, toda essa diferença se dar devido à heterogeneidade linguística, a variação linguística existente entre os gêneros/sexos surge de uma construção cultural, social e histórica apresentada pela grande bibliográfica da área. Além disso as diferenças linguísticas em função da variável analisada se situa mais no aspecto lexical, como já foi citado e ocorre porque a língua está ligada a comportamentos e atitudes linguísticosociais. A sociedade estabelece papéis diferentes para homens e mulheres, devido a isso se espera que utilizem padrões de comportamentos díspares e consequentemente suas escolhas linguísticas precisam e devem ser diferentes.

Em toda sociedade ocidental, especificamente no Brasil espera-se que os homens usem mais variantes de menor prestígio e que a mulher utilize as formas gramaticais segundo a norma padrão. Desse modo, neste trabalho buscou-se através da coleta de dados na rede social *Facebook*, no qual hoje se configura em um espaço textual bastante heterogêneo nos diversos aspectos linguísticos, sociais e culturais, analisando e verificando a variação linguística entre os usuários masculinos e femeninos.

### 3. ANÁLISE DE DADOS

O *Facebook* é uma rede social na qual ocorrem trocas de mensagens curtas e/ou longas e espontâneas, através dos *posts*, neste espaço é possível publicar fotos com textos, porém não escolhemos este tipo de publicação, por se tratar de mensagens previamente pensadas e monitoradas no que tange as escolhas linguísticas. O *face* como é comumente chamado vem se tornando assim uma uma poderosa rede social.

Segundo Mollica (2004 p.35) a análise da correlação entre gênero/sexo e a variação linguística tem de necessariamente fazer referência não só ao prestígio atribuído pela comunidade às variantes linguísticas como também à forma de organização social de uma dada comunidade de fala.

Na abordagem de Labov (2008) sobre as variações linguísticas existentes em grupos sociais, diz que o discurso cuidado, que é aquele que apresenta maior grau de formalidade que em outras conversações, as mulheres apresentam menos variantes estigmatizadas do que os homens e parecem ser mais sensíveis nos valores sociais que condicionam o uso da língua.

A partir da análise acerca das variações linguísticas presentes em textos de homens e mulheres na rede social *Facebook*, foram constatados que conforme demonstram os estudos sistematizados de variação linguística em língua materna de Bortoni-Ricardo (2004), as mulheres usaram mais diminutivos como “florzinha”, “amorzinho” e “lindinha” entre outros, nesta pesquisa foram encontradas palavras como: “pagodiizinho”, “sambiinha”, já os homens apresentaram um índice baixo ou quase nulo do uso dessas formas.

Entretanto, apresentou-se uma realidade diferente quando se trata as formas de menor prestígio (desvio da língua). O estereótipo de que as mulheres são mais polidas e conservadas que os homens não se concretizaram nas publicações coletadas de analisadas nesta investigação. De acordo com estudos sociolinguísticos, tais como os do linguista Labov (2008), as mulheres usam de preferência mais variantes de prestígio que os homens. Porém, nos *posts* os homens engajaram em estilos mais monitorados que as mulheres, levando em conta que essas variações estão relacionadas ao ambiente em que os usuários se

encontram. Para um melhor entendimento da análise de dados usaremos as seguintes abreviaturas Usuário Feminino (UF) e Usuário Masculino (UM).

Em relação ao uso do “internetês”, que se trata de uma forma específica de se comunicar, cuja característica principal é a simplificação de palavras, tanto as mulheres quanto os homens utilizaram em muitas das suas publicações, a saber: “kkkkkk” (UF6) e (UM4), “pq” (UF5), “vc” (UM1) e (UF7), “d” (UF1) “Q” e “q” (UF3) e (UF9), “+”(UF1), “Hahahaha”(UM5), entre outros. No obstante, foi constatado um exemplo em relação ao uso equivocado dos pronomes “mim” e “me” diante de verbo no infinitivo, a saber: “Mim afastar” (UF1) e “me ceder” (UM5), configurando-se aqui um desvio da norma padrão por parte de um usuário feminino, o que se notou é que há uma tendência forte de inversão do quadro, pois as mulheres estão preferindo o uso de uma linguagem mais inovadora e livre mesmo que seja menos prestigiada, enquanto que os homens estão se policiando mais em relação a sua escrita.

Sobre a utilização das expressões com o símbolo *hashtag* (#), a saber: “#Bomdia” (UF2), “#nãotáfácil” (UF3), “#VontadeDeDançar” (UF4), #IrmãoMeu (UF8), as mulheres usam mais o *hashtag* em relação aos homens, porém os usuários masculinos têm feito o uso das formas excessivas de expressão tanto quanto os usuários femininos conforme verificamos a seguir:

“adorooooo” (UF2), “agoraaa”, “muiito”, “beem” (UF4), “Marinaaaaaaaaa!!!!!!!!!!!!” (UF10) “aaaaaaaaaaaaaaaa!” (UM1), “éeeeeee”, porrrraaaa!!!! (UM3)”.

Com respeito as formas direcionadas comumente chamadas de indiretas, isto é, sobre o sentido e a intencionalidade das publicações não vamos deter tanto, porém vale ressaltar que constatamos o uso mais frequente por parte das mulheres em relação aos homens, por exemplo: “A sua vida vai pra frente depois que você se desapega das pessoas que te levam pra trás. Quanto + as Conheço + vontade d Mim afastar eu tenho..” (UF1) e “Ainda bem que não publico tudo que penso, muito menos comento tudo que vejo por aqui, pq olha ...” (UF5) ao passo que os homens em sua grande maioria não se expressam com essas formas textuais.

3.1. Vejamos os 10 (dez) *posts*/exemplos completos de alguns usuários femininos:

**UF 1:** A sua vida vai pra frente depois que você se desapega das pessoas que te levam pra trás. Quanto + as Conheço + vontade d Mim afastar eu tenho..

**UF 2:** #Bomdia #soaqui ouvindo ROBERTO CARLOS adorooooo. #DEUS ABENÇOE A TODOS.

**UF 3:** Q agosto traga logo setembro, pq olha... #nãotáfácil

**UF 4:** Um pagodiizinho, um sambiiinha agoraaa cairiaa muito beem... #VontadeDeDançar

**UF 5:** Ainda bem que não publico tudo que penso, muito menos comento tudo que vejo por aqui, pq olha ...

**UF 6:** Porque hoje é dia de malhar mesmo chegando meia hora para fechar a academia!!  
Kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk

**UF 7:** Um sorriso pra fazer vc sorrir..

**UF 8:** E é assim, nois briga, nois se desentende mas nois se amaa e se ama muito...  
#IrmaoMeu

**UF 9:** Eita q esse vai dar trabalho.

**UF 10:** Vai que é sua Marinaaaaaaa!!!!!!!!!!

3.2. Vejamos os 10 (dez) *posts*/exemplos completos de alguns usuários masculinos:

**UM 1:** Vc está no frio e começar a sair fumaça da sua boca, aí simplesmente pensamos...  
Neve cadê você?.

**UM 2:** Vontade de gritar: aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa!

**UM 3:** ééééé porrrraaaa!!!! Argentina!!!! já que a gente se fudeu, pelo menos os hermanos vão ser campeões!

**UM 4:** Bye bye Portugal! Kkkkk

**UM 5:** Quando passa um trenzinho da alegria cheio de crianças tocando “lepo lepo”, está na hora de rever seus conceitos (ou não). Hahahaha

**UM 6:** Alguém por obséquio tem o número do galletus na brasa para me ceder?

**UF 7:** Caiu o jatinho c Eduardo Campos em Santos. Uma Grrraaande perda p o Brasil.

**UF 8:** Pausa na dieta, porque segunda o ritmo continua pesado. Eu e meu parceiro Yuri!  
#domingo #churrasco #amigos

**UF 9:** Vou cantar hoje, quem vai? rrsrs

**UF 10:** Mais talvez eu seja so um menino com uma rosa na mao

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos em que tanto se fala em inclusão digital, entre tantas outras, podemos afirmar que do ponto de vista linguístico a rede social *Facebook* atua como uma grande ferramenta de pesquisa no que se refere aos estudos sociolinguísticos, já que neste espaço está inserido a heterogeneidade social, isto é, os usuários são de diferentes faixas etárias, escolaridade e gênero/sexo, objeto de estudo nesta pesquisa.

Do ponto de vista lexical, verificamos que no discurso do dia-a-dia existem grandes diferenças entre homens e mulheres, e essas diferenças sociolinguísticas também ocorrem na Internet, especificamente nos *posts* do *Facebook*, no qual presenciamos uma variedade de novos gêneros e novas formas de comunicação entre os sexos, particularmente na escrita.

A partir do que foi visto, podemos elencar algumas observações: existem diferenças na linguagem de homens e de mulheres também no meio virtual, isto é, na rede social *Facebook*. Percebemos que a mulher é ainda mais polida, utiliza muito o internetês e as formas excessivas, e em geral é a que mais usa *hashtag*. O homem usa muito as formas menos prestigiadas, portanto se torna menos polido em relação as mulheres, está utilizando o internetês tanto quanto as mulheres, como também as formais excessivas, e é em geral o que menos usa o símbolo *hashtag*.

Diante de tudo o que foi analisado, podemos constatar que tanto homens quanto mulheres têm maneiras diferentes de interagir através da linguagem e que o fator gênero/sexo é um dos motivadores de tais diferenças, já que desde o nascimento homens e mulheres são educados para papéis sociais diferentes, refletindo assim no comportamento linguístico (Mollica, 2004).

Verificamos que essas eventuais diferenças linguísticas existentes na comunicação de homens e mulheres em geral se manifestam também quando estão em uma interação *on-line*, visto que o meio virtual é hoje o reflexo das interações face a face.

Portanto, as redes sociais em especial o *Facebook* nos apresenta um grande arcabouço para os estudos linguísticos, considerando que a língua é dinâmica, esta pesquisa, não tem o intuito de ser conclusiva, entretanto objetiva instigar os estudiosos de linguagens a dar continuidade a pesquisas sobre as variações linguísticas sob a luz da sociolinguística.

## 5. REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. SP: Parábola, 2006.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Org.) **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística: I. Objetivos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad.: M. Bagno, M. M. P. Scherre, C. R. Cardoso. São Paulo, Parábola, 2008.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dianh. **Como Falam os Brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2002.

MACUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLLICA, M. C. & BRAGA, M. L. (orgs.) **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto. 2004.

PAIVA, *A variável gênero/ sexo*. In: MOLLICA, M. C. & BRAGA, M. L. (orgs.) **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto. 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Ática, 2005.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística**. São Paulo, SP: Parábola, 2006.

### **Referências digitais**

<http://acd.ufrj.br/~pead/tema01/variacao.html>

Acesso em: 04/08/2014

<https://www.facebook.com/> Acesso em: 03/08/2014

## REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DISCURSIVAS NA PUBLICIDADE

Maria Alzira Leite<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este estudo visa a analisar as representações mais sociais ou individuais presentes em uma peça publicitária do veículo JEEP. A partir do estudo das linguagens verbal e não verbal, presentes na publicidade JEEP, estabelecemos um diálogo interdisciplinar entre abordagens textuais-discursivas e psico-sociais. Posto isso, seguindo uma metodologia de análise linguístico-textual e discursiva, procurar-se-á mapear escolhas lexicais, e, também, imagens, que no interior de um universo textual, orientam unidades de sentido que podem vir a invocar representações mais sociais ou individuais veiculadas ao texto. A partir desse mapeamento, mostrar-se-á de que forma a interação dinâmica de vários recursos multimodais pode contribuir para descrever tanto as representações sociais (depreendidas a partir da análise da peça publicitária produzida numa cultura brasileira) quanto as individuais, relacionadas à própria marca. As análises empreendidas em trabalhos com esses focos podem revelar pistas importantes de olhares singulares referentes à comunicação, sobretudo, no que se refere às implicações orientadoras de fortalecimento e divulgação das culturas institucionais e organizacionais. Pesquisas prévias evidenciam a construção de representações que atestam espécies de ‘simulacros comunicativos’ que podem vir a ter um papel persuasivo determinante no agir institucional, ancorado num produto e/ou marca. As primeiras, materializadas por estruturas linguísticas e letra da música, com características mais estáticas, estão, sobretudo, relacionadas a trechos de discurso teórico. As demais, semiotizadas por imagens em movimento, constituem estruturas narrativas acionais, demonstrando a representação veiculada ao próprio veículo, individualizando-o dos demais. Todos esses recursos multisemióticos estão a serviço de uma visada persuasiva do texto em análise.

**PALAVRAS-CHAVE:** Representações. Gênero. Publicidade.

**ABSTRACT:** This study aims at analyzing the most social or individual representations present in an advertising piece of the JEEP vehicle. Based on the study of verbal and non-verbal languages present in JEEP advertising, we established an interdisciplinary dialogue between textual-discursive and psycho-social approaches. After this, following a methodology of linguistic-textual and discursive analysis, one will try to map lexical choices, and also images, that within a textual universe, orient units of meaning that may invoke more social representations or To the text. From this mapping, it will be shown how the dynamic interaction of several multimodal resources can contribute to describe both the social representations (derived from the analysis of the advertising piece produced in a Brazilian culture) and the individual ones, related to the own brand . The analyzes undertaken in works with these outbreaks may reveal important clues of singular views regarding communication,

---

<sup>1</sup> Professora no Mestrado em Letras na Universidade Vale do Rio Verde. [mariaalzira35@gmail.com](mailto:mariaalzira35@gmail.com)

especially with regard to the guiding implications of strengthening and dissemination of institutional and organizational cultures. Previous research evidences the construction of representations that attest to species of 'communicative simulacra' that may have a determining persuasive role in institutional action, anchored in a product and / or brand. The first, materialized by linguistic structures and music lyrics, with more static characteristics, are mainly related to excerpts from theoretical discourse. The others, semiotized by moving images, constitute narrative structures, showing the representation conveyed to the vehicle itself, individualizing it from the others. All of these multisemiotic features are in the service of a persuasive view of the text under review.

**KEYWORDS:** Representations. Gender. Publicity.

## **Introdução**

A discussão proposta neste artigo integra-se às ações de investigação no âmbito de pesquisas no Mestrado em Letras na Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR – Linha de pesquisa: Discurso e Produção de Sentido. Os nossos estudos contemplam as representações, o processo linguageiro, a produção discursiva e as possibilidades de interpretação.

Logo, seguindo essa linha de investigação, numa tentativa de compreender fatores que concorrem para as representações de um veículo/marca, numa publicidade, apresentadas/construídas nas práticas sociais, a reflexão que aqui se apresenta vem sendo tecida no campo de estudos que privilegiam a análise da materialidade linguístico-textual de discursos produzidos em uma peça publicitária. Assim, o objetivo deste trabalho é verificar de que maneira as representações individuais/coletivas se instauram em gêneros textuais/discursivos.

O percurso metodológico propõe um viés que considere as possibilidades de articular a teoria das representações sociais, proposta por (MOSCOVICI, [1961] 2012) aos princípios discursivos da Análise do discurso – em (MAINGUENEAU, 1997), (CHARAUDEAU, 2006) – entre outros, pois assumimos que aquelas, nos estudos da linguagem, podem ser iluminadas, em larga medida, pelos mecanismos de textualização e enunciação.

Para análise, serão observados o propósito comunicativo do *corpus*, os recursos verbais de construção de referentes, as diferentes vozes, acionadas por esse gênero, que, em diferentes situações de interação, transitam pelos processos cognitivos da ancoragem e da objetivação.

Esperamos que este estudo possa também contribuir para pesquisas que se dedicam ao exame de mecanismos e estratégias enunciativas que põem em cena representações em atividades de interação nas esferas publicitárias.

Salientamos que esta seção em curso tem como finalidade apresentar a tematização bem como o objetivo deste estudo. Na segunda, **Representações: imagens e sentidos**, há uma exposição acerca do conceito representacional e os processos sociocognitivos. Na terceira, **O papel da linguagem na ação representacional**, há uma discussão em torno do mapeamento das representações traduzidos nos modos de enunciar. Em seguida, em **O Gênero Publicidade**, algumas considerações são tecidas em torno dos modos de organização textual/discursivo. Os aspectos metodológicos são explicitados na seção **Modos de “olhar” as representações**. Seguidamente, em **O ser Jeep**, desenvolvemos uma discussão sobre as representações nos modos de enunciar orientando as produções de sentidos. E, nas considerações finais, apresentamos os resultados analíticos e as contribuições do estudo.

### **Representações: imagens e sentidos**

Ao pensar nas principais concepções sobre representações, na perspectiva da Sociologia e da Teoria das Representações Sociais, notamos que nelas perpassam noções como ideias (SIMMEL, 1998), saber comum (WEBER, 1985), prática social (MARX, 1991), meio social (DURKHEIM, 1974), interação (MOSCOVICI, [1961] 2012), o que envolve linguagem e pensamento. Refletir sobre os processos significativos é resgatar, também, o trinômio signo-significação-representação.

Nesse cenário, a representação exprime uma relação com um determinado objeto e esse ato de materializar algo envolve o conceito, a imagem, a ideia e o conhecimento. Não há como negar que a atividade representativa parte de um “estoque de saberes e experiências” (MOSCOVICI, [1961], 2012, p. 57) e, ainda, engloba a compreensão social e cultural da realidade por meio da representação.

Imbricando nesse ato de representar o real, temos o dizer: um objeto é representado por um nome, e um fato é representado por uma proposição. (WITTGENSTEIN, 1984). É claro que

não se trata, aqui, de considerar apenas as palavras cujos referentes se encontram no mundo, pois a linguagem envolve dimensões afetivas; orienta posicionamentos, prevendo modos de significar; de construção de sentido(s).

Como se pode notar, a noção de representação se inscreve em diferentes áreas das ciências humanas e não tem um lugar específico. No caso deste estudo, pretendemos abrir um diálogo entre a psicologia social e os estudos linguísticos, voltados para o discurso e a produção de sentido.

Na teoria moscovicianiana ([1961]-2012), a representação social constitui um conhecimento natural distinto do conhecimento científico – elaborado a partir de modelos populares (culturais e sociais) que fornecem quadros de compreensão e de interpretação da realidade. Essas representações são resultantes da interação social. Para Moscovici ([1961]-2012), “representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes” (MOSCOVICI, [1961]-2012, p. 62). Isso implica tornar uma realidade não familiar em aceitável e, portanto, compartilhável entre os membros de um grupo.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Jodelet (2001, p. 22) concentra-se nos processos de construções representacionais, definindo-os como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.”

Acrescentando a hipótese de que o pensamento humano e a linguagem são constituídos a partir da dialogicidade, Marková ressalta que a linguagem, atrelada à uma determinada intenção comunicativa, delineiam representações. E, segundo a pesquisadora

uma vez conseguido isso, as palavras obtêm seus sentidos específicos e esses, por sua vez, justificam seu uso na propaganda. A repetição dos elementos formaliza e solidifica o pensamento, tornando-o parte da constituição linguística e cognitiva do indivíduo (MARKOVÁ, 2006, p.341).

Nessa medida, a dinamicidade das representações, em termos de “processo”, é um círculo vicioso no qual os aspectos culturais, valorativos e explicativos estão presentes nos objetos, nos sujeitos e ainda, relacionam-se tanto aos valores quanto aos discursos contruídos socialmente.

Não há como falar em mudança na Teoria das Representações Sociais, sem mencionar os dois processos sociocognitivos: o não familiar e o familiar. Isto é: assimilar e acomodar o que é considerado novo para o sujeito. Para isso, Moscovici destaca, então, a ancoragem e a objetivação.

A objetivação é a passagem de conceitos e ideias para esquemas ou imagens concretas, transforma-se em “supostos reflexos do real”. (MOSCOVICI, 2007, p.61). Ao objetivar, atribui-se um sentido a um signo que traduz os conhecimentos relativos ao objeto representado.

A ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação, isto é, um pensamento constituído, cristalizado. (MOSCOVICI, 2007). O processo de ancorar ideias permeia uma linha de redução, imbricada em imagens comuns. Convém esclarecer que, “embora os processos de objectivação e ancoragem estejam intrinsecamente ligados, não são sequenciais”. (VALA, 2007a, p. 465). Esses processos podem estar imbricados ou atravessam a hibridização. E nesse ponto, a referência à memória delinea novos conceitos, por meio das dimensões representacionais, tais como, imaginários e/ou estereótipos.

Assim, o que poderia ser desconhecido para nós, para a ser integrado aquilo que conhecemos, com acréscimos de novos atributos de mundo aportados em nossas interações. E nessa esteira, a ancoragem e a objetivação cerceiam a nossa memória do seguinte modo:

(...) A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 2003, p. 78).

Esse processo envolve as interações em um dado meio, considerando que uma determinada representação se cristaliza, e, ao mesmo tempo, influencia esse meio, possibilitando ou não uma nova interpretação da realidade. O que importa, nesse processo, é o movimento de representações intercambiáveis

## O papel da linguagem na ação representacional

Embora se considere a relevância dos diversos estudos anteriormente apontados para a definição do termo *representação social*, o que interessa para este trabalho, sobretudo, é perceber como, pela linguagem, se instauram as representações.

Segundo Charaudeau (2008), a linguagem se desdobra no “teatro” da vida social. A encenação resulta em diversos componentes sendo que cada um exige uma competência. A primeira é a situacional que leva em consideração a finalidade de cada situação e a identidade dos locutores e interlocutores que estão ali implicados e efetuam trocas entre si. A segunda é a competência semiolinguística que organiza a encenação do ato de linguagem de acordo com as visadas enunciativa, descritiva, narrativa ou argumentativa. E por último, a competência semântica que constrói o sentido com a ajuda de formas verbais gramaticais ou lexicais, recorrendo aos saberes enciclopédicos e de crença que circulam na sociedade, levando em consideração a situação de comunicação. Aqui, então, se insere a competência discursiva que produz atos de linguagem com sentido, vínculo social e sujeitos envolvidos numa situação de comunicação.

Dessa perspectiva, Charaudeau (2006, p. 41) ressalta que o sentido é “construído pela ação linguageira do homem em situação de troca social.” Nessa abordagem, entende-se que há uma troca entre um sujeito leitor (interlocutor) e mídia<sup>2</sup>, isso quer dizer que a mídia problematiza o que o leitor/interlocutor espera ver e ouvir, e por outro lado, o leitor se deixa seduzir, porque também abre um espaço para o que será apresentado. Nesse processo de informação e sedução interpreta-se algo de acordo com a sua competência axiológica<sup>3</sup>, embasada em saberes e valores desse sujeito leitor/interlocutor. Assim, os imaginários são criados e veiculados pelos discursos circulantes na sociedade com uma dupla função: criação dos valores que serão difundidos na sociedade e justificativa das ações de indivíduos e grupos sociais.

Note-se, ainda, que, quando uma determinada crença se inscreve numa situação enunciativa publicitária, há uma relação de cumplicidade (CHARAUDEAU, 2006). A

---

<sup>2</sup> Mídia entendida como veículos de comunicação.

<sup>3</sup> Competência axiológica no sentido de produzir inferências avaliativas.

publicidade interpela e convida o outro a tomar uma posição avaliativa do que é apresentado. Ao se enunciar “pra você fazer história”, na peça publicitária, convida-se o interlocutor a refletir não somente sobre as especificidades de um veículo, mas também, acerca da adesão ou rejeição do produto apresentado. Isso significa que a interpretação desses enunciados depende do entrecruzamento das representações que são produzidas numa dada sociedade, em um determinado momento. Por isso, a forma como se enuncia algo, ligada às constantes reiterações das qualidades de um objeto, e ainda, aliadas a uma memória discursiva, juntas, podem contribuir com uma produção de sentido marcada por um estereótipo<sup>4</sup> positivo, cristalizado no imaginário social<sup>5</sup>, criando-se, então, um efeito de verdade. E esse “acreditar que é verdadeiro” é reverberado nas imagens de satisfação dos clientes Jeep.

### **O gênero publicidade**

Argumentação, estratégias, identificação, eis as palavras-chave que compõem uma cena publicitária. A asserção de que uma publicidade possui um cunho persuasivo pode-se tornar um clichê no viés comunicacional, porém, para o nosso olhar linguístico-discursivo, ao observarmos o modo de organização de um gênero X, podemos abrir um espaço para se pensar no *ethos* e num estilo de publicidade, que podem prever uma relação de corporização personificada do homem e da máquina.

A asserção acima tende a dialogar com a concepção contemporânea de que num sistema em que os produtos valem muito para além das suas propriedades físicas, deixa de ser eficaz publicitá-los através da menção destas últimas, o que quer dizer que a dimensão informativa da publicidade passa para segundo plano, cedendo lugar ao apelo directo à emotividade do consumidor. (PINTO, 1997).

Nessa esteira, o anúncio propõe, portanto, uma troca de identidades ao destinatário entre a sua identidade enquanto “ser do mundo” e a identidade projetada de um destinatário, “ser do

---

<sup>4</sup> Consulte-se, por exemplo, Amossy (2005).

<sup>5</sup> Concepção estudada a partir do conceito de formação imaginária Pêcheux (1988).



discurso” (DUCROT, 1984). Ao propor esta troca, o anúncio diz-nos quem somos e como somos, ou seja, fixa os contornos da nossa identidade. (PINTO, 1997, p. 31 e 32).

Cabe salientar que enquanto gênero textual/discursivo, a publicidade apresenta algumas características estáveis que o identifica: no objetivo (publicitação de um produto); no plano organizacional, por exemplo, uma marca com o logotipo, alguns segmentos instrutivos para a obtenção do produto; no plano estilístico, o uso de componentes verbais e não verbais; no plano enunciativo, marcas ‘interativas’ plurisemióticas. Posto isso, assumimos, aqui, o gênero como um modo de construção composicional delineado pela forma temática, composicional e estilística (BAKHTIN, 2003).

Ressaltamos que o tema ultrapassa uma denotação de conteúdo, pois contempla uma apreciação de valor que o locutor lhe confere. Em outras palavras, ecoa-se uma essência própria; específica de um ação linguageira. A maneira de se fazer ecoar essa tematização está imbricada na composição e no estilo. O estilo perpassa as escolhas linguísticas marcadas por um desejo enunciativo, ou seja, almeja-se dizer o quê? E de maneira? Na definição de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1997), os axiológicos constituem uma categoria lexical que está intimamente ligada às apreciações do enunciador. No caso da publicidade, o interlocutor tende a se identificar com o produto e com a marca que mais lhe satisfaz.

Já composição está atrelada a organização do todo textual/discursivo. Relaciona-se, então, a uma progressão temática de um agir comunicativo.

Assumimos, ainda, o texto como atos de nossa vontade, aguçados pelos nossos desejos e intenções, e os gêneros, como formas de vida, frames para a ação social, lugares onde o sentido é construído. (BAZERMAN, 2006).

Nesse processo de organização discursivo-textual-lingüístico delineado por um ato ilucional, emerge, ainda, uma imagem construída, imbricada numa identidade, isto é, insurge o *ethos*.

De acordo com Amossy (2005), ao dizer algo, o sujeito, no caso, aqui, a publicidade, já fornece pistas da sua imagem. Nem é preciso descrevê-lo explicitamente, pois o estilo, os modos de enunciar, ancorado nas escolhas lexicais axiológicas são suficientes para construir uma representação.

Na Análise do Discurso, o *ethos* diz respeito à construção de uma imagem de si no discurso. Dizer que os participantes do discurso criam uma auto-imagem por meio dele, é afirmar que o discurso possui as marcas do enunciador<sup>6</sup> e do co-enunciador<sup>7</sup>, entendidos aqui como aqueles que interagem no processo discursivo. As imagens do enunciador e do co-enunciador agem no campo discursivo, de modo a se tornarem parte integrante do processo enunciativo. À construção dessa imagem de si no discurso é o que se denomina *ethos*.

Não há como falar em *ethos*, sem retomar Aristóteles (1998)<sup>8</sup>, responsável por sistematizar a Retórica como a arte da persuasão. Em Aristóteles, o *ethos* é abordado como ponto fundamental para o exercício da persuasão. Vale lembrar, que para o autor, há três espécies de provas empregadas pelo orador para persuadir seu auditório: o caráter/postura do orador – *ethos*; as paixões despertadas nos ouvintes – *pathos*; o próprio discurso – *logos*.

O ouvinte se deixa convencer pelas três provas. O *pathos* é a representação dos sentimentos do próprio auditório. Para convencê-lo, é preciso impressionar, seduzir, fundamentar os argumentos na paixão, para que se possa aumentar o poder de persuasão. Então, o *pathos* se liga ao ouvinte, sobre o qual recai a carga afetiva gerada pelo *logos* do orador.

Outro teórico que se destaca com relação ao *ethos* é Maingueneau (1997, 2001, 2005, 2006) quando retoma o conceito de Aristóteles. Porém, a análise do discurso vai além dos estudos retóricos, pois analisa as imagens criadas pelos enunciadores em todo e qualquer discurso. Então, retomando a ideia aristotélica, Maingueneau (2005) afirma que não existe um *ethos* pré-estabelecido, mas sim, construído no âmbito da atividade discursiva. Nesse sentido, a imagem de si é um fenômeno que se constrói dentro da instância enunciativa, no momento em que o enunciador toma a palavra e se mostra através do seu discurso. Ao sistematizar o conceito de *ethos* para a Análise do Discurso, em suas obras de 1997, o autor francês afirma que este se liga diretamente ao tom que engendra o discurso.

Esse tom estaria associado a uma presença enunciativa, desenhada por uma corporalidade. Ressaltamos que, nos textos escritos, não há a representação direta dos aspectos físicos do orador,

---

<sup>6</sup> Enunciador tratado aqui na perspectiva de Maingueneau (2001), aquele a quem se outorga no discurso uma posição institucional que marca sua relação com o saber.

<sup>7</sup> O co-enunciador, na mesma perspectiva acima, é aquele a quem o enunciador dirige o seu discurso, que não é entendido como uma figura dotada de passividade, mas que exerce um papel ativo no processo discursivo.

<sup>8</sup> Obra traduzida no Brasil por Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena.

mas há pistas que indicam e levam o co-enunciador a atribuir uma corporalidade e um caráter ao enunciador. O caráter seria “o conjunto de traços psicológicos que o leitor-ouvite atribuiu espontaneamente à figura do enunciador, em função de seu modo de dizer” (MAINGUENEAU, 1997, p. 47), enquanto a corporalidade remeteria a “uma representação do corpo do enunciador, construído no processo discursivo”. (p. 47). Nessa linha, observamos

um corpo que se encerra numa consciência que transcende de si para o outro, seja este outro o mundo no qual o sujeito se instala ao tomar posição, ao julgar e fazer julgar, seja este outro o mundo no qual o sujeito se instala enquanto é afetado pelo que lhe sobrevém e o atinge sensivelmente, é precário e inacabado. Examinado no processo discursivo que o respalda, tal corpo favorece a decomposição de si no exame feito da enunciação segundo a hierarquia de lugares enunciativos que constitui a pessoa discursiva: não só quanto ao sistema de delegação de vozes entre enunciador, narrador, interlocutor, de um lado, e, de outro, enunciatário, narratário e interlocutário (FIORIN, 1996), mas também quanto ao papel do actante-observador na constituição do ator como aspecto. (DISCINI, 2015, p. 17)

O aspecto de construção actorial vai ao encontro de Maingueneau (2005), quando este discorre sobre o *ethos* dito e o mostrado. O *ethos* dito é aquele por meio do qual o enunciador mostra diretamente suas características, dizendo ser essa ou aquela pessoa, ao passo que o *ethos* mostrado é aquele que não é dito diretamente (linguisticamente) pelo enunciador, mas é reconstituído através de pistas fornecidas por ele no seu discurso. Em ambos os processos do dizer e do se mostrar há o esboço do

corpo daquele que diz a partir do que é dito, o que nos leva a procurar desvelar mecanismos discursivos vinculados a um sujeito necessariamente contingente: menos ou mais contingente, a depender da situação de comunicação. Seja como a conexão entre o sensível (“estado de alma”) e o inteligível (“estado das coisas), o que leva ao perfil pático (ou patêmico) do sujeito, seja como o encontro de um discurso com o interdiscurso, o que cobra decisão e posicionamento do sujeito na responsividade ao outro, histórico e social, o corpo é contemplado como um “subjetivo-relativo”, isto é, um subjetivo objetivado. (DISCINI, 2015, p. 17).

O autor ainda observa: que “se o *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação, não se pode negar, no entanto, [é notório] que o público constrói representações do *ethos* antes mesmo que ele (o enunciador) fale”. (MAINGUENEAU, 2005, p. 71). Desse modo, há uma distinção entre o *ethos* pré-discursivo e o *ethos* discursivo. O *ethos* pré-discursivo seria, portanto, a imagem que o co-enunciador faz do enunciador, antes mesmo que este último tome a palavra para si.

## Modos de “olhar” as representações

De forma a caracterizar as representações associadas à marca Jeep, nos dois contextos lusófonos, objetivo deste trabalho, foram selecionados dois anúncios publicitários em circulação na web<sup>9</sup>.

Procurar-se-á, como foi anteriormente mencionado, analisar alguns aspectos linguísticos, contudo como os textos são multimodais (com a presença de imagens, movimento, som), procurar-se-á relacionar essas estratégias com as transcrições. Com isso, mostrar-se-á de que forma a interação dinâmica de vários recursos multimodais pode contribuir para descrever tanto as representações sociais (depreendidas a partir da análise das peças publicitárias produzidas em duas culturas lusófonas distintas), quanto as individuais, relacionadas à própria marca. Salienta-se que o agente produtor, ao produzir determinado texto em uma campanha publicitária, procura selecionar estratégias condizentes com o ‘conceito da marca’ estipulado pela própria empresa. Com isso, procura fazer emergir na peça publicitária uma ‘imagem do produto’ adequada aos padrões pré-estabelecidos, não deixando, contudo, de atender às representações sociais compartilhadas dentro da cultura em que o produto é comercializado.

A interpretação perpassou cada cena da publicidade. A interpretação faz parte do nosso processo de produção de sentido, o que prevê também as representações pessoais de pesquisador. Nessa linha, a interpretação nos auxiliou, sim, a entender o desenrolar das cenas, o que as ações postas em cada figura poderiam significar, a partir do contexto produzido. De acordo com Arruda (2005, p. 233), a interpretação

é um nervo da pesquisa; ela conecta os dados entre si e com o problema pesquisado e dá a eles um desenho integrado, mostrando como circula entre todos os achados a corrente da lógica que os anima, a sua relação e também a sua relação com o mundo.

Sendo assim, o trabalho interpretativo, além de ser o alicerce do pesquisador, em termos de lidar com a investigação, acompanha, também, o nosso percurso. Porém, como ressaltam Bauer, Gaskell e Allum (2000, p. 24), é necessário um cuidado com a interpretação,

---

<sup>9</sup> A transcrição encontra-se no anexo.

principalmente nas pesquisas qualitativas, pois “os dados não falam por si mesmos, mesmo que sejam processados cuidadosamente, com modelos estatísticos sofisticados”, então tendemos a explicar, entender os dados, sem critérios.

Atente-se ainda para o fato de é preciso preparar o percurso no qual se dará a interpretação. E a partida está na aproximação com o objeto de estudo, isto é, além de conhecê-lo, verificar os contextos de suas representações. Segundo Flick (2001), são as chamadas condições de produção da representação, isto é, as vivências e as influências que incidem nessa produção, perpassando os valores adotados até a forma de comunicação na qual os pesquisadores estão expostos – a história/cultura, a vivência e a experiência.

Assim, mobilizamos a abordagem da Análise do Discurso Francesa, que entende o discurso como um processo de significação que leva em conta a materialidade histórica da linguagem e o sujeito interpelado pela ideologia; isso está de acordo com os postulados de Pêcheux (1988), um dos fundadores da Análise do Discurso, que percebe o discurso como “efeitos de sentido entre interlocutores” e o sujeito como dividido pela ideologia e o inconsciente, muito embora o sujeito esqueça-se de ser atravessado por duas ilusões e acredita ser fonte de suas palavras. Nessa linha, a Análise do Discurso concebe o sentido como passível de ser outro, determinado sócio-historicamente, marcado pela luta de classes e, portanto, sem vínculo com uma significação literal, como prevê a Análise de Conteúdo. Assim, para a Análise do Discurso, não existe um sentido literal, já que o literal é apenas um efeito discursivo, pois todos os sentidos são possíveis embora apenas o dominante se institucionalize como produto da história (ORLANDI, 2003), embora os sentidos estejam sempre em movimento e constantemente são recolocados no jogo do discurso.

É numa perspectiva linguístico-discursiva que parte a minha exposição. Levo em consideração a linguagem como uma prática social, aproximando-me dos estudos de Moscovici e Marková, quando estes exploram a relação entre as representações sociais e a linguagem. E nessa linha, alinho-me a esta última, mais especificamente, quando enfatiza que:

[...] é a constituição dessa linguagem específica que acompanha a formação de uma representação. Uma vez conseguido isso, as palavras obtêm seus sentidos específicos e esses, por sua vez, justificam seu uso na propaganda. A repetição dos elementos formaliza e solidifica o pensamento, tornando-o parte da constituição linguística e cognitiva do indivíduo. (MARKOVÁ, 2006, p. 341).

Assim, pensamos nas representações socialmente construídas pelas/nas interações, sustentando o caráter histórico, cultural e social das atividades humanas e dos signos linguísticos, por isso a importância da linguagem. (BRONCKART, 1999).

Num viés discursivo, as representações se movimentam reconstruindo-se nos discursos sociais que “testemunham, alguns, sobre o saber de conhecimento sobre o mundo, outros, sobre um saber de crenças que encerram sistemas de valores dos quais os indivíduos se adotam para julgar essa realidade. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 433). Esses discursos sociais emergem, às vezes, explicitamente, numa construção imagética, como, por exemplo, a imagem de um professor ou, ainda, de maneira implícita, fazendo referência a um determinado discurso, no qual perpassa a figura docente.

Aproximamo-nos, nesse ponto, da perspectiva psicossocial, quando esta ressalta que a representação envolve a interação entre os sujeitos e a sociedade para construir a realidade, e nesse processo, passa pela comunicação.

## **O ser JEEP**

A campanha institucional JEEP foi produzida em fevereiro de 2016, em comemoração ao relançamento da marca Jeep e para marcar a inauguração da própria fábrica no Brasil. O comercial televisivo e midiático faz alusão aos fatos corriqueiros – positivos e/ou negativos – postos no dia a dia para os jovens, e, ainda, as possibilidades de ações dos sujeitos/consumidores frente a esses fatos. Além disso, o anúncio ressalta os aspectos naturais e culturais do Brasil, em diálogo com as especificidades valorativas do veículo.

Segundo os produtores<sup>10</sup>, a campanha é composta por um “filme”, isto é, um grande clipe, gravado em diversos lugares do Brasil. Há, inclusive, um investimento na utilização da música “Águas de Março”, pela primeira vez, na indústria automobilística no país. A canção composta por Tom Jobim, em 1972, é considerada como um ícone da música popular brasileira, bem como a marca Jeep, concebida como referência estrangeira.

---

<sup>10</sup> Agência Léo Burnett Taylor Made

Na publicidade, em análise, de 1 minuto e 3 segundos, as coordenadas de identificação do Eu-Outro-Objeto, em outras palavras, a marca Jeep-Consumidor-Veículo protagonizam a ficção/realidade dessa esfera publicitária. A formação do todo desse gênero perpassa pelos traços de identificação sujeito e veículo, chegando a uma junção de homem e máquina.

A partir do conceito “*Make History*”, a publicidade tende a orientar para uma autorreflexão, pautada na ação de (re)construir um sujeito(consumidor), considerando um veículo específico.

Convém destacar que a história da marca Jeep contribui para as representações postas na publicidade. Essa marca Americana nasceu na 2ª. Guerra Mundial e a proposta ganha corpo com a inspiração em veículo condizente às estruturas bruscas, emergentes no campo, na areia, ou ainda, na cidade.

Nessa linha, o sujeito participante, nesse caso, a marca, não é qualquer marca, é JEEP, vinculada a uma determinada consciência político-ideológica e cultural: fez história, continua a fazer e aguça outros sujeitos/consumidores a construírem, também, histórias. A publicidade trabalha com uma estratégia de aproximação vinculada ao modo de agir e de pensar de um determinado público, no caso, o brasileiro. Nessa linha, o foco está no enfrentamento dos desafios postos, tais como: “pau”; “pedra”; “caco de vidro”; “fim do caminho”.

Diante disso, percebe-se que não há somente a imagem de um carro que se constrói, mas, também, de alguma forma, um sistema de valores referendados pela coletividade (brasileiro, consumidor, sociedade), centrados no verbo “SER”, em outras palavras, capaz de viajar, no Jeep, ao som das Águas de Março.

Por outro lado, pode significar ainda: ultrapassar barreiras; ser vitorioso, tendendo a experienciar as emoções postas nas cenas.

Águas de Março, nesse caso, constitui uma canção metafórica como um todo, configurando as possíveis cenas da vida dos interlocutores/consumidores, carregadas de informações e histórias, assim, como a marca Jeep. Nessa linha, observem que a representação pode emergir

como um processo psicossocial complexo e rico, envolvendo atores sociais com identidades e vidas emocionais (que são na verdade, construídas no ato de representar) (...) A representação é uma prática que implica relação e comunicação (...). (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 174).

Na publicidade, as representações de um veículo “pontente”; “forte” são partilhadas, orientando os membros de um grupo a (re)pensarem uma consciência de si e uma identidade que se configura numa sociedade “possante”.

Ao longo dos excertos apresentados na publicidade, destaca-se um locutor/consumidor que se vê diante do “novo”; do “estranho”, posto como: desafio. Nessa medida, o “desconhecido” orienta as formas de pensar, sentir e agir, convidando o outro a se posicionar. Num processo dinâmico, podem emergir, por um lado, figuras pautadas em obstáculos, e, em outro, cristalizadas nas “promissas de vida”, delineando assim uma representação de possibilidade de superação. Nessa esteira, o imbricamento personificado do homem/veículo transcorre as sensações proporcionadas pela natureza, pela liberdade, pelo veículo e pela marca.

### **Considerações finais**

Ao analisar determinados gêneros, procura-se interpretar nos modos de dizer mecanismos linguístico-discursivos que podem engendrar determinadas representações. No entanto, compreender o processo de construção de texto/discurso não é uma tarefa tão simples. É preciso mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística quanto cognitivo-discursiva, a fim de levantar hipóteses, validá-las ou não, ou seja, participar de forma ativa da construção do sentido.

Ainda nesse processo de compreensão de uma cena publicitária, destacamos o agenciamento de vozes, os modos de dizer e orientar que, juntos, podem engendrar uma ação enunciativa persuasiva e contribuir para uma determinada interpretação; atitude (compra do veículo). Dessa forma, acreditamos que a enunciação e a argumentação “caminham interligadas”, não podendo ser analisadas como uma estrutura limitada, mas, sim, aberta, na qual há interação de caráter linguístico, discursivo e sócio-histórico.

Ao observar a peça publicitária JEEP, percebemos que o gênero constitui um artefato social-prático-discursivo repleto de acontecimentos languageiros. Nele estão presentes ações do presente, mas acima de tudo, uma memória histórico-social na qual se conciliam e se re(criam) significados e os vários sentidos desses significados.



O papel da memória está aqui na medida em que “nossa experiência e ideias atuais continuam a ser invadidas pelas nossas experiências e ideias passadas.” (MOSCOVICI, 2003, p. 38). As análises apontam para projeções há projeções de imagens e sentidos cristalizados em outrora, e estas se refletem em modelos (re)elaborados e compartilhados pelos consumidores em suas práticas sociais.

## Referências

ABREU, L. C. G. de. Mediação e emoção: A arte na aprendizagem. In: Congresso Brasileiro de Comunicação, 25, Salvador, 2002. *Anais*. Salvador, 2002. p. 188-188.

AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de Si no Discurso – a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1998.

ARRUDA, Â. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: A.S.P. MOREIRA, B.V. CAMARGO, J.C. JESUÍNO E S.M. NÓBREGA (Org.). *Perspectivas Teórico -Metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 229-258. 2005.

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

BAUER, M., GASKELL, G., ALLUM, N. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Evitando confusões. In: M. Bauer; G. Gaskell. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez. 2006.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

CHARTIER, R. O mundo como representação. In: *Estudos Avançados*. Campinas (SP): Unicamp, 11(5), 1991. p. 173-191.

CHARADEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (orgs.) *Dicionário de Análise do Discurso*. Coordenação de tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. Tradução Ângela S. M. Corrêa. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Tradução Ângela S. M. Corrêa. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

DISCINI, N. *Corpo e estilo*. São Paulo: Contexto, 2015.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas (SP): Pontes, 1984.

DURKHEIM, É. The dualism of human nature and its social conditions. In: \_\_\_\_\_. *Sociology and Philosophy*. New York: Free Press, 1974.

FLICK, U. Combining methods-lack of methodology. *Ongoing Productions on Social Representation*. 2001.

JODELET, D. *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *La enunciación – de la subjetividad em el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial S.A., 1997.

MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Tradução de Freda Indursky. 3ª. Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 68-92.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos Discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar. Edições, 2006.

MARKOVÁ, I. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1991.

- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.
- MOSCOVICI, S. [1961] *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.
- ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas (SP): Pontes, 1999; 2003.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas (SP): Ed. da Unicamp, 1988.
- PINTO, A. G. *Publicidade: um discurso de sedução*. Porto: Porto Editora, 1997.
- SANTAELLA, L. e NÖTH, W. *Imagem – cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- SIMMEL, G. (1907). *Les pauvres*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
- VALA, J. Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J.; MONTEIRO M. B. (orgs.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2007a.
- VALA, J. Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (orgs.). *Psicologia Social*. 7. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2007b.
- WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1985.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

## **Anexo 1 – Publicidade brasileira**

Transcrição | Vídeo Jeep Renegade - Águas de Março

Trilha sonora: Instrumental Águas de Março (Música original de Antonio Carlos Jobim, 1972)

Cena 1: Com o início da trilha sonora de Águas de Março, começa a primeira cena por entre o alto das montanhas. Até que se ouve um ruído do carro no solo, com a imagem chegando a um vasto campo de terra.

Locução (L): É pau

Cena 2: É feito um close na roda do Jeep Renegade, que passa por algumas toras de madeira, quebrando-as em pedaços menores, que se levantam do solo.

(L): É pedra

Cena 3: Um pedaço pequeno de pedra rola pelo solo.

(L): É o fim do caminho

Cena 4: O carro freia ao chegar próximo ao que parece ser o fim do seu trajeto, numa paisagem cercada de natureza.

(L): É o resto de toco

Texto de apoio (TA): O 4x4 mais eficiente da categoria

Cena 5: Por detrás de um tronco de média altura, vemos o carro continuar percorrendo seu caminho.

(L): É um pouco sozinho

Cena 6: Em um cruzamento com ruas desertas, um rapaz sai de seu carro.

(L): É um caco de vidro

Cena 7: O remo de um caiaque bate na água, projetando gotículas de água.

(L): É a vida

Cena 8: Um homem e uma mulher de mãos dadas correm pelas flores do campo.

(L): É o sol

Cena 9: Foco num rapaz correndo com o sol brilhando atrás dele.

(L): É a noite

Cena 10: Foco em uma moça correndo na noite.

(L): É o laço

(TA): O único SUV compacto flex ou diesel

Cena 11: O carro derrapa em círculo, deixando o rastro na terra.

(L): É o anzol

Cena 12: O carro, com os faróis acesos, anda em uma estrada de terra, com o pôr do sol ao fundo.

(L): É peroba do campo

Cena 13: Um campo com muitas árvores, numa paisagem nublada.

(L): É o nó da madeira

(TA): Duas opções de teto solar

Cena 14: Numa cena de dentro do carro, um homem dirige numa estrada repleta de natureza ao seu redor na companhia de uma mulher no banco carona. Os raios de sol, por entre as árvores entram pelo teto solar.

(L): Caingá

Cena 15: Uma explosão de pétalas azuis acontece com o solo ao fundo.

(L): Candeia

Cena 16: Num ambiente escuro, uma candeia é acesa.

(L): É o Matita-Pereira

(TA): Câmbio automático de 6 ou 9 marchas

Cena 17: O carro faz uma curva num espaço urbano, de rua asfaltada.

(L): É madeira de vento

Cena 18: Num ângulo de baixo para cima, podemos perceber o movimento que o vento realiza nas folhas de uma árvore, que balançam. Entre esse balanço, acompanhamos também os raios do sol.

(L): Tombo da ribanceira

Cena 19: Novamente, avistamos o topo de uma montanha, mas dessa vez com um riacho que tem como seu curso final uma cachoeira, que desce como um véu de noiva.

(L): É o mistério profundo

Cena 20: Por entre as montanhas e folhas ao vento, um grandioso mar toma conta da cena.

(L): É o queira ou não queira

Cena 21: Um rapaz se alimenta, enquanto admira a paisagem de um lugar bem alto. Nuvens, pássaros voando e um céu nas cores azul e vermelho compõem a vista.

(L): É o pé

Cena 22: Ocorre um close nos pés de alguém usando tênis durante a prática de corrida ou caminhada.

(L): É o chão

Cena 23: A poeira toma conta do solo de uma estrada de terra por onde acaba de passar o carro.

(L): É a marcha estradeira

Cena 24: O carro passa por uma construção, onde se avista um andaime, com faíscas que parecem ter sido produzidas por alguém trabalhando sobre o andaime.

Cena 25: O carro agora passa por um túnel.

(L): Passarinho na mão

Cena 26: Um homem acaricia o rosto de uma mulher, enquanto a traz para mais perto. Em uma cena feita contra a luz.

(L): Pedra de atiradeira

(TA): Sistema multimídia uconnect®

Cena 27: Numa cena do interior do carro, o homem muda de marca e podemos ver os detalhes do painel multimídia.

Cena 28: Numa estrada de asfalto, agora o close é na parte da frente do carro.

(L): É uma ave no céu

Cena 29: Um balão levanta voo, com pôr do sol ao fundo.

(L): É uma ave no chão

Cena 30: Em dunas, homens cavalgam.

(L): É o regato

Cena 31: Duas duplas remam em seus caiaques num riacho.

(L): É uma fonte

Cena 32: Um homem joga água do riacho em seu rosto para refrescar-se.

(L): É um pedaço de pão

(TA): Acabamento interno premium

Cena 33: Sentado no porta-malas do jeep, um rapaz lê um livro, come um pão e admira a chuva.

(L): São as águas de março fechando o verão, é a promessa de vida no seu coração

Cena 34: Numa cena da parte externa do carro, uma moça sentada no banco traseiro, com a janela aberta admira a chuva.

Cena 35: Um grupo de rapazes e moças joga futebol em um campo de terra na chuva.

(L): Chegou o Jeep Renegade, fabricado no Brasil pra você fazer história

(TA): O carro mais seguro da categoria\*

Cena 36: O jeep faz a curva de uma estrada asfaltada, enquanto anoitece.

Cena 37: Um garoto pula do alto de uma pedra em direção ao mar, com ondas batendo nas pedras em sua margem.

(TA): Jeep® |Make History

Pedestre, use sua faixa

Jeep® é a marca registrada da FCA US LLC.

Jeep.com.br

\*Primeiro veículo produzido no Brasil a receber pontuação máxima para passageiros adultos e crianças, de acordo com aferição do Latin NCAP.

# A FORMAÇÃO DO SUJEITO COGNOCENTE E SUA SUBJETIVIDADE A PARTIR DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

SILVA, Vanessa C.M.<sup>1</sup>

**RESUMO:** No presente trabalho buscamos esclarecer como ocorre o processo ensino aprendizagem da linguagem, seja ela oral ou escrita, e a sua relação com a formação do sujeito cognocente que torna-se capaz de definir sua própria subjetividade a partir da autonomia adquirida nas relações interpessoais e assim expressar seus pensamentos e fazer-se cidadão crítico, tendo como base as teorias de Jean Piaget, a Epistemologia Genética, Emília Ferreiro, a Psicogênese da língua escrita e Noam Chomsky.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição da linguagem, sujeito cognocente, subjetividade.

**ABSTRACT:** In the present work we want to clarify how the process of teaching language learning occurs, whether oral or written, and its relation to the formation of the cognitive subject that becomes capable of defining its own subjectivity from the autonomy acquired in interpersonal relations. And thus express his thoughts and become a critical citizen, based on theories of Jean Piaget, Genetic Epistemology, Emilia Ferreiro, the Psychogenesis of the written language and Noam Chomsky.

**KEY WORDS:** Acquisition of language, cognitive subject, subjectivity.

## 1. Introdução

Neste trabalho visamos estabelecer um relacionamento entre a linguagem oral e escrita a fim de averiguar suas respectivas aquisições tendo como base a epistemologia de cada indivíduo e a formação de um sujeito capaz de aprender através de suas experiências e observações, assim como a formação de sua subjetividade.

Inicialmente buscamos verificar como se dá a aquisição da linguagem, se seria inata ou adquirida, a partir daí, com base na teoria de Jean Piaget devemos situar uma referência

---

<sup>1</sup>Vanessa Cavadas Maciel da Silva. Professora de Educação Infantil do Município de Petrópolis, RJ. Formada em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Estácio de Sá em 2008, pós-graduada em Língua Portuguesa e Linguística, pela mesma universidade em 2011, graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2014, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Grupo UNINTER, em 2015. Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis.

psicopedagógica com a finalidade de avaliar e intervir na formação deste sujeito cognocente no intuito de estimular e situá-lo frente à sociedade e ao direito à cidadania.

Para este trabalho buscamos embasamento teórico nas obras de Noam Chomsky, Emília Ferreiro e Jean Piaget.

## **2. Aquisição da linguagem**

Segundo o Dicionário Aurélio, Epistemologia é: "Ramo da filosofia que se ocupa dos problemas que se relacionam com o conhecimento humano, refletindo sobre a sua natureza e validade." Tendo tal definição em vista, vamos nos ocupar do conhecimento da linguagem para o psicopedagogo e suas possibilidades de avaliações e intervenções.

O estudo da linguagem, tal como conhecemos atualmente, surgiu no século XIX após a tentativa mal sucedida da separação da linguística, da filosofia e da psicologia.

Sabemos que a linguagem é o que nos diferencia dos animais, desde pequenos o ser humano se comunica seja pelo choro, gestos, até chegar à fala e posteriormente à escrita.

Vemos aqui o que CHOMSKY (1928) chama de "uso normal da fala", que nada mais é do que a vasta capacidade de interação entre os falantes, mesmo com a criação de novas expressões linguísticas.

Segundo CHOMSKY, 1928, pág. 35

“Descartes argumentou que a única indicação segura de que outro corpo possua uma mente humana, de que não seja um mero autômato, é a sua capacidade de usar normalmente a linguagem; e alegou que a sua capacidade não pode ser detectada num animal ou num autômato que, sob outros aspectos, dá sinais de inteligência aparente que supera a humana, embora tal organismo ou máquina possa ser tão dotado, quanto um ser humano, dos órgãos fisiológicos necessários à produção da fala.” (CHOMSKY, 1928, pág. 35)

Na verdade, a grande diferenciação entre o autômato, o animal e o ser humano é a capacidade de articular a linguagem criando novas expressões a partir do que está pré-determinado em sua memória.



É através da linguagem que expressamos nossa identidade, bem como vontades, desejos, gostos e até sentimentos formando assim nossa subjetividade.

Podemos citar como exemplo o papagaio, que decora um número finito de palavras e sentenças e as repete em determinadas situações. O animal é incapaz de articular este grupo de palavras já conhecidas para formar novas expressões.

O mesmo ocorre com o autômato, que são máquinas programadas por um ser humano e apesar de sua inteligência virtual avançada são incapazes de produzir novas sentenças a partir de seus dados pré-existentes, tais como robôs, computadores, etc.

Através dos estudos linguísticos o homem busca entender a própria comunicação e a dos seres que o cercam. A partir daí torna-se curioso o universo da criança e sua aquisição da linguagem oral e posteriormente escrita, o que CHOMSKY(1928) chama de *competência linguística*.

“Se um dia tivermos que entender como a linguagem é usada ou adquirida, devemos abstrair para estudo separado e independente um sistema cognitivo, um sistema de conhecimento e crença, que se desenvolva na primeira infância e interaja com muitos outros fatores para determinar os tipos de comportamentos que observamos.”  
(CHOMSKY, 1928, pág. 32)

Entende-se desta forma que a criança em seus primeiros anos de vida, desde que esteja em contato com uma comunidade falante é capaz de adquirir sua competência linguística.

SAUSSURE (2006), seu precursor estabeleceu as funções da linguística estrutural na qual afirma a ideia de um "eixo sintagmático", ou seja, padrões da fala e um eixo paradigmático, suas variações.

O que chama a atenção em ambos os estudos é a formação da fala na criança, que recebe informações básicas e a partir destas desenvolve novas sentenças, por exemplo:

Uma mãe ensina a criança a dizer “*mamãe*”.

Aos poucos a criança ao ver a mãe diz “*É mamãe!*”

A construção desta frase partiu do aprendizado de uma única palavra sem que ninguém a tivesse ensinado as formas de complementos para a formação de uma sentença. Certamente ela já ouviu algum adulto dizer “*É mamãe!*”, mas nunca foi ensinado diretamente.

Para tornar claro o processo de aquisição da língua falada e escrita devemos diferenciar ciência da linguagem que se trata de uma das faculdades do ser humano e ciências da língua que é sua variação, sendo uma particularidade de cada região e cultura.

Para CHOMSKY (1928) "a linguagem é inata, pois segundo sua teoria da gramática gerativista a partir da junção entre sintagmas nominais e verbais é possível produzir uma série de sentenças nunca ditas ou escritas anteriormente". Como é o caso do exemplo supracitado.

Aqui percebemos claramente a função da escola no processo ensino-aprendizagem. Se por um lado a criança aprende a formar combinações entre o signo, o significante e significado para que possa se expressar através da linguagem falada a partir da observação, por outro, a aprendizagem da língua escrita depende de ser ensinada, desde o conhecimento dos nomes e das respectivas grafias das letras até a formação de sentenças propriamente ditas.

Este processo se prolonga ao longo da vida escolar do educando, mas se inicia nos primeiros anos da educação básica.

Baseando-nos nas teorias de CHOMSKY (1928) podemos afirmar que por volta dos três anos de idade uma criança pode falar e compreender conversas comuns do seu cotidiano. Aqui falamos de qualquer criança em qualquer lugar do mundo tendo em vista apresentar todas as suas faculdades mentais normais e estar em convívio com um grupo de falantes.

Um caso específico foi o das irmãs indianas Amala e Kamala encontradas no ano de 1920 em uma matilha após se perderem-na floresta. As meninas foram acolhidas e levadas a um abrigo na tentativa de socializa-las.

Amala faleceu próximo aos dois anos de idade e Kamala por volta dos oito anos. Na ocasião Kamala dominava um vocabulário de 50 palavras se apresentava raras demonstrações de afeto.

Ambas jamais tiveram contato algum com a linguagem humana antes de serem levadas ao abrigo e embora tivessem todas as competências linguísticas, as faculdades mentais e a estrutura física perfeitas não foi possível desenvolver a prática da língua falada devido a ausência de contatos verbais.

Casos comuns em nosso cotidiano são os dos surdos-mudos, pois são raros os casos de pessoas com surdez severa aprenderem a falar. Embora não haja comprometimento do aparelho fonador o indivíduo não é capaz de falar pelo fato de não ouvir.

A criança aprende sua primeira língua sem que ninguém a ensine. Ninguém precisa mostrar a ela o som das vogais e suas junções com as consoantes para formar palavras, muito menos o significado das palavras. Entretanto é necessário que ela possa ouvir para posteriormente reproduzir e criar novas sentenças.

Diferentemente de uma segunda língua em que neste caso é necessário passar pelo processo ensino/aprendizagem.

Podemos citar como exemplo uma criança filha de pais brasileiros que ao nascer foi adotada por japonês e levada para morar no Japão e nunca teve nenhum contato com a língua portuguesa.

Neste caso a sua língua materna será o japonês independentemente de sua naturalidade. Esta criança possivelmente só aprenderá a língua portuguesa se passar pelo processo ensino-aprendizagem em qualquer que seja a idade em que ela se encontrar.

Aproximadamente aos 3 anos e idade a criança inicia sua vida escolar e já chega à escola com seu vocabulário e uma infinidade de sentenças já formadas, sendo capaz de expressar-se em qualquer situação, ainda que ela entenda muito mais palavras do que seja capaz de reproduzir.

Então, a criança tem sua bagagem própria e cabe ao psicopedagogo apenas complementá-la.

Entendendo que a língua é um fato social, cada grupo da sociedade a representa de seu modo, criando assim diferentes dialetos de uma mesma língua.

BAGNO (2005), em seu livro *Preconceito linguístico – o que é e como se faz?*, apresenta oito mitos sobre o preconceito linguístico e o primeiro é intitulado como “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”.

Segundo o autor:

“Este mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização, etc.” (BAGNO, 2005, pág. 15)

É bem verdade que no Brasil a variação linguística é imensa, a cada comunidade, região, classe social, cultura, dentre outros fatores, a língua sofre modificações que devem ser consideradas na escola. Aqui estamos tratando exclusivamente da língua falada. O que se busca neste sentido é o respeito pelo dialeto do aluno.

Uma criança nordestina que chega a uma escola localizada no centro do Rio de Janeiro pode ser alvo de estranheza tanto para os demais alunos quanto para os professores, quando na realidade o que ela apresenta é uma rica fonte para trocas de conhecimentos linguísticos e culturais através de suas experiências.

No entanto, não se deve perder de vista os objetivos do aluno estar na escola, que é o aprender. Aprender novas variações e chegar à língua padrão. Não que exclusivamente ela deva ser usada em seu cotidiano, mas deve ser aprendida para a interpretação de futuros diálogos.

Se até aqui vimos que a aquisição da língua portuguesa através da fala pelas crianças como primeira língua é aprendida através da interação com a comunidade a qual está inserida e da tentativa de copiar o que o adulto diz ou faz e a partir daí interpretar e dar sentido ao que foi dito de acordo com seus conceitos prévios para que sejam formadas novas expressões e sentenças, em relação à língua escrita não é muito diferente, porém neste caso o processo ensino-aprendizagem é indispensável, pois não basta observar e repetir as atitudes de um adulto conhecedor da língua é necessário o conhecimento das regras e convenções exigidas pela gramática. Para tal aprendizado contamos com as instituições escolares que têm como objetivo nesta área o ensino da língua padrão, sem desrespeitar o conhecimento prévio do aluno, sua cultura e seus dialetos.

Sabe-se que ao chegar à instituição de ensino a criança na idade escolar em geral é capaz de se comunicar através da fala, utilizando-se de um vasto vocabulário e expressões conhecidas em seu cotidiano, e já está inserida em um dialeto próprio, mas valorizar por demasiado este aprendizado pode limitar o aluno a adquirir novos conhecimentos, principalmente se é a partir dele que queremos que o educando tenha seu primeiro contato com a língua escrita.

Com o objetivo de ensinar a norma culta da língua portuguesa a escola tem por ponto de partida utilizar as variações linguísticas para chegar à gramática normativa.

A linguagem oral e escrita é o principal instrumento de poder do ser humano e sua articulação adequada interfere em qualquer decisão. Daí a necessidade e que cada variação e principalmente a norma padrão da língua sejam trabalhadas e esclarecidas em sala de aula e assim o aluno será capaz de adequar seu discurso às diferentes situações do dia-a-dia.

Iniciar o ensino da língua escrita é sempre um grande desafio para o professor, para os pais e para os alunos. É um momento de grande ansiedade por parte de todos e segundo FERREIRO(2007) pode ser através do método sintético, o qual parte de elementos menores para a palavra ou através do método analítico o qual parte de palavras ou unidades maiores.

Segundo a autora:

“O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo. Os elementos mínimos da escrita são as letras. Durante muito tempo se ensinou a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente. Os métodos alfabéticos mais tradicionais abonam tal postura. Posteriormente, sob a influência da linguística, desenvolve-se o método fonético, propondo que se parta do oral. A unidade mínima do som da fala é o fonema. O processo, então, consiste em iniciar pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica. É preciso que o sujeito seja capaz de isolar e de reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos. No que se segue, referimo-nos fundamentalmente ao método fonético, posto que o alfabético caiu em desuso. Como a ênfase está posta na análise auditiva para se separar os sons e estabelecer as correspondências grafema-fonema (isto é, letra-som) institui-se duas questões prévias: que a pronúncia seja correta para evitar confusões entre os fonemas, e que as grafias de forma semelhantes sejam apresentadas separadamente para evitar confusões visuais entre as grafias. Outro dos importantes princípios para o método é ensinar um par de fonema-grafema por vez, sem passar ao seguinte enquanto a associação não esteja bem fixada. Na aprendizagem, está em primeiro lugar a mecânica da leitura (decifrado o texto) que, posteriormente, dará lugar à leitura “inteligente” (compreensão do texto lido), culminando com a leitura expressiva, na qual se junta a entonação.” (FERREIRO, 2007, pág. 21)

Inserida no ambiente escolar a partir de aproximadamente 4 anos, a criança frequenta as classes de educação infantil até que se complete 6 anos de idade. Nesta fase a maioria dos alunos chegam à escola sem se quer ter conhecimento do que é uma letra e para que serve então vemos a necessidade de nos ater na primeira questão e de certo concluiremos que o vocabulário e a sonorização da criança ainda não estão bem formados e corre-se o risco de partirmos para um processo de aquisição da escrita sem fundamentos sólidos.

Segundo a própria FERREIRO (2007)"a escrita pode ser avaliada em cinco níveis diferentes e sucessivos".

No primeiro nível existe uma baixa diferenciação entre as grafias dependendo do tipo de escrita com a qual a criança tenha maior interação, seja ela de forma ou cursiva. No segundo nível vemos a tentativa de diferenciação no grafismo, no entanto a criança utiliza letras conhecidas, geralmente as do seu nome, para a partir de diferentes sequencias formar novas palavras. No terceiro nível temos o início das relações entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro e pela primeira vez a escrita é reconhecida como partes sonoras da fala.No quarto nível, conhecido como hipótese silábico-alfabético, vemos a transição em que a criança busca relacionar o som do fonema à grafia adequada e à quantidade de grafemas, mas sem abandonar o terceiro nível. No quinto e último nível todos os obstáculos da associação entre grafemas e fonemas são vencidos e a criança é capaz de efetuar as respectivas correspondências alcançando a legibilidade da sua escrita.

De acordo com suas próprias teorias vemos a contradição da autora ao afirmar que o método sintético está em desuso.

Na educação infantil parte-se do concreto para o abstrato e, apesar do fato da criança já ser capaz de se expressar oralmente, os fonemas ainda são abstratos para ela e o contato mais próximo que se tem com a escrita é a grafia.

Neste caso o método alfabético que a autora afirma estar em desuso é o mais adequado, pois parte do conhecimento que o educador oferece ao educando independentemente do seu dialeto tendo por base o que é concreto, a letra.

A leitura para as crianças pequenas é uma base sólida para a aquisição da escrita, pois, observadas as linguagens do texto, pode-se usá-lo tanto para o conhecimento das variações da linguagem, quanto para levar o discente a uma linguagem culta, a qual servirá de base para a aquisição da escrita.

Vamos aqui tratar inicialmente da escrita na Educação Infantil. A grande questão deste trabalho é: até onde podemos instigar o conhecimento de uma classe?

A fim de responder esta questão observamos que diversos educadores preferem limitar-se a conteúdos cognitivos ou apenas ao mero conhecimento dos nomes das letras. Esta posição pode

limitar o interesse do aluno em aprender. Ele pode ir além dos nomes das letras, por exemplo, sem ser forçado a ler ou a escrever na Educação Infantil. O que acontece é que nesta fase a criança está ansiosa para adquirir este conhecimento e limitá-la pode interferir no seu aprendizado posterior.

O próprio PIAGET (2012) afirma que "a epistemologia genética não é uma regra, cada ser humano desenvolve-se a seu tempo". Assim, numa sala de aula pode haver crianças muito avançadas nos conteúdos e outras que ainda aguardam para alcançar o mesmo conteúdo. Esta espera não depende do professor ou dos métodos didáticos e sim do aluno que em determinado momento desenvolverá seu raciocínio lógico para tal aprendizagem.

Segundo a autora AZENHA. 1993. Pág. 60:

Uma criança, mesmo antes de entrar para a escola, costuma rabiscar utilizando lápis e papel, se tiver oportunidade para isso. Essas primeiras escritas nunca foram adequadamente consideradas, sendo vistas apenas como rabiscos ou garatujas sem importância. Mas se partirmos da teoria piagetiana, saberemos que as crianças fazem explorações ativas sobre os objetos de conhecimento. Ao escreverem uma palavra ainda não aprendida colocarão em jogo as concepções que fazem sobre a escrita, em busca de uma resposta para a solução do problema de registrar uma palavra de significado conhecido, mas de forma gráfica ainda obscura. (AZENHA. 1993. Pág. 60)

Com esta autora percebemos a importância que devemos dar aos primeiros rabiscos das crianças, pois estes são os primeiros indícios da escrita da criança.

Para a autora BALESTRA, baseando-se nas obras de Piaget: "(...) a suposição é que ao mesmo tempo em que ensina, o professor está sempre atento para analisar as diferentes maneiras de aprendizagem demonstradas pelo aluno na execução das atividades propostas." (BALESTRA, 2007)

Sendo assim, cabe ao psicopedagogo seja no âmbito clínico ou institucional viabilizar o ensino da língua materna, a fim de promover a interação social e a busca pelo exercício da cidadania, criando meios de intervenções para este fim.

Em sua obra, A psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade, BALESTRA apresenta atividades de avaliação baseadas na teoria de desenvolvimento da criança, criada por Piaget, nas quais observa-se o desenvolvimento espontâneo, a quantidade discreta e a

noção de conservação, atividades estas que situam o psicopedagogo quanto ao conhecimento prévio do educando e as possibilidades de novos aprendizados.

A grande questão imposta tanto pelos alunos, enquanto ainda crianças, quanto pelos grandes professores e linguistas é o por quê aprender e o como usar a linguagem.

Sabemos que a principal função da linguagem é o discurso e a persuasão produzida por este, a fim de que o indivíduo possa exercer seu poder e sua autonomia.

A Análise do Discurso é um ramo da linguística que visa estudar o uso da linguagem nas relações cotidianas.

Para definir alguns conceitos da análise do discurso, é importante iniciarmos com a teórica ORLANDI, 2003, p .95-96 que afirma:

Se, ao dizer, nos significamos e significamos o próprio mundo, ao mesmo tempo, a realidade se constitui nos sentidos que, enquanto sujeitos, praticamos. É considerada dessa maneira que a linguagem é uma prática; não sentido de efetuar atos, mas porque pratica sentidos, intervém no real. Essa é a maneira mais forte de compreender a práxis simbólica. O sentido é história. O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história. Assim, podemos compreender também que as palavras não são ligadas às coisas diretamente, nem são o reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa. Para isso têm-se as condições de base, que é a língua, e o processo, que é discursivo, onde a ideologia torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Ou, em outras palavras, reúne sujeito e sentido. Desse modo o sujeito se constitui e o mundo se significa. Pela ideologia. (ORLANDI, 2003, p .95-96).

Entendemos que é por meio da linguagem que o ser humano tem seu espaço no mundo, é assim que ele compartilha sua ideologia. É por ela que se dá significado ao mundo, através da relação entre nome e coisa.

Segundo sua óptica podemos também conceituar alguns termos da análise do discurso, propostos na obra *Análise de Discurso*.

Sabemos que para haver relação entre a língua e a exterioridade precisa-se dos elementos básicos supracitados, pois não há discurso sem sujeito, assim como não há sujeito sem ideologia que, está materialmente ligada ao inconsciente pela língua.

Para ORLANDI, 2003, p .48



A ideologia, por sua vez, nesse modo de a conceber, não é vista como conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. Não há aliás realidade sem ideologia. Enquanto prática significativa, a ideologia aparece com efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. E como não há uma relação termo-a-termo entre linguagem/mundo/pensamento essa relação torna-se possível porque a ideologia intervém com seu ponto de funcionamento imaginário. São assim as imagens que permitem que as palavras “colem” com as coisas. Por outro lado, como dissemos, é também a ideologia que faz com que haja sentido. O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. (ORLANDI, 2003, p .48)

A ideologia tem por uma das suas principais funções produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.

Sendo a ideologia o elemento básico para a formação do discurso, podemos definir este termo como sendo uma ação verbal dotada de intencionalidade que forma assim uma argumentação.

A argumentação tende a aderir ideias através da persuasão e o convencimento dirige-se a razão, ao modo prático do compartilhamento de ideias através de provas objetivas.

O ato de persuadir tem caráter ideológico e busca subjetivamente seu objetivo alcançando os sentimentos e as vontades inerentes ao ser humano por meio de argumentos verossímeis.

O ato de argumentar dá-se por meio da intenção de compartilhar ideias, partindo de uma ideologia individual através do discurso.

Partindo do princípio de que o enunciado é, por excelência, o ato de dizer algo de algum modo, a enunciação pode ter diferentes significações, de acordo com a intenção do falante e a interpretação do ouvinte, é inútil atribuir-lhe um sentido único. Cada alocutário entende o enunciado de uma forma diferente, de acordo com seus conceitos e suas experiências de vida.

A compreensão do enunciado está intimamente ligada ao ato de atingir a intencionalidade do falante, a partir daí, este pode ou não persuadir seu ouvinte com suas ideias.

Assim, enunciado também pode ser constituído pelas relações interpessoais, pela estrutura de representações entre o locutor e o alocutário quando na e pela enunciação atualizam suas intenções persuasivas.

Entendemos que o discurso é formado pelo sujeito que, através de sua ideologia, constitui uma linguagem capaz de formar um enunciado.

Todo discurso advém da intenção de fazer com que o alocutário compartilhe de sua tese.

Segundo KOCH(2000, p.19):

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor por outro lado, por meio do discurso - ação verbal dotada de intencionalidade - tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por essa razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia - a da sua própria objetividade. (KOCH, 2000, p.19)

Neste contexto de formação do discurso entendemos a importância da aquisição da linguagem para a criança, pois esta é o ponto inicial para que se possa expressar sua intencionalidade e interagir com o mundo que a cerca.

Temos como produção do discurso desde as sentenças mais simples no ato de aprendizagem da fala e da escrita e por isso valoriza-se o contexto, a ideologia, os objetivos e a expressão da criança para que haja a análise de suas intenções.

### **3. Considerações finais**

Jean Piaget, Emília Ferreiro dentre outros teóricos da educação, em seus escritos direcionam nos dias atuais as práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula. A epistemologia ao definir os meios pelo qual acontece o conhecimento humano introduz ao psicopedagogo ferramentas para a sua avaliação e intervenção.

A linguagem, em sentido amplo, é o acesso do indivíduo à interação com os grupos sociais aos quais ele está inserido. Podemos aqui considerar a língua falada, como inata, quanto à dicção oral, porém adquirida através da observação pelas crianças já em seus primeiros meses de vida. Diferentemente da língua escrita, que necessariamente passa pelo processo ensino-aprendizagem, geralmente nas escolas.

Cabe ao psicopedagogo oferecer meios para que não seja negado ao indivíduo este importante meio de comunicação e de expressão.

## Referências

- BALESTRA, Maria M. M. A psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade. Curitiba. Ibplex. 2007.
- BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico – o que é e como se faz?. 39º Ed. São Paulo. Loyola. 2005.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo. Scipione. 2010.
- CHOMSKY, Noam. Linguagem e Mente. 3º Ed. São Paulo. UNESP. 2009.
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre. Artmed. 2007.
- FERRATER MORA, J., Dicionário de Filosofia, Tomo I, Edições Loyola, São Paulo, 2001.
- FIORIN, José Luiz. Elementos de análise do discurso. São Paulo. Contexto. 12ª ed. 2003.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Argumentação e linguagem. São Paulo. Cortez. 6ª ed. 2000.
- LALANDE, A., Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia, Martins Fontes, 3ª edição, 1999, SP.
- MARINHO, Hermínia Regina B. (org). Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade. 2ª Ed. Curitiba. IBPEX. 2007.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso – princípios e procedimentos. São Paulo. Pontes. 5ª ed. 2003.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. O que é linguística?. 2º Ed. São Paulo. Ed Brasiliense. 2009.
- PIAGET, Jean. Epistemologia Genética. 4º Ed. São Paulo. Martins Fontes. 2012.
- ROSSLER, João Henrique. Sedução e Alienação no Discurso Construtivista. São Paulo. Autores Associados. 2006.
- SAUSSURE, F. de. Curso de Linguística Geral. 2º. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SEABRA, Karla. SOUZA, Sandra. Educação Infantil. Vol. Único. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.
- SEBER, Maria da Glória. A escrita infantil. O caminho da construção. São Paulo. Scipione. 2010.

OLIVER, Camila. **Chico Buarque: o tempo, os temas e as figuras**. Curitiba: Appris, 2013, 205 páginas.

**Raíne Simões Macedo<sup>1</sup>**

Mestre em Estudos de Linguagens, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especialista em Gramática e Texto, pela Universidade Salvador (UNIFACS) e graduada em Letras Vernáculas, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Camila Oliver é professora auxiliar da UNEB, Campus II, Alagoinhas-BA, além de se dedicar às linhas de pesquisas Teoria Discursiva Francesa e Semiótica Greimasiana, produzindo artigos científicos e, em 2013, publicou seu primeiro livro que resultou da sua dissertação de mestrado.

A obra contém 205 (duzentos e cinco) páginas, se estrutura em introdução, três capítulos e conclusão, e versa sobre a análise das letras de doze canções do cantor brasileiro Chico Buarque através da Semiótica Greimasiana, em seu nível discursivo: *Apesar de você* (1970), *Samba de Orly* (1970), *Quando o carnaval chegar* (1972), *Fado tropical* (1972-1973), *Cálice* (1973), *Acorda amor* (1974), *Jorge Maravilha* (1974), *Meu caro amigo* (1976), *Corrente* (1976), *João e Maria* (1977), *Pelas tabelas* (1984) e *Vai passar* (1984). Além dessa análise, propõe-se unir a teoria Semiótica ao conceito de carnavalização bakhtiniano através do olhar sobre as figuras relacionadas ao tema do mundo carnavalizado, desenvolvido por Bakhtin.

Ao introduzir, Oliver (2013) discorre sobre a música brasileira e sua afirmação social e nacional, mostrando o seu nascimento, o desenvolvimento lógico e destacando a necessidade que a sociedade tem de um artista e as funções transformadoras que a música provoca. Após esclarecer tais pontos, a autora expõe o problema de sua pesquisa que consiste em saber como, nas letras das doze canções escolhidas, se configuram – no nível discursivo da Semiótica Greimasiana – o tempo, os temas e as figuras, no momento de extrema censura e repressão brasileira em que

---

<sup>1</sup> Especialista em Linguística e Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

foram compostas. Tal período dessas composições data de 1970 a início da década de 1980, ocasião entre o Ato Institucional nº5 (AI-5) e as eleições “Diretas Já”. Sendo assim, a introdução continua por trazer uma contextualização sócio-histórica tanto da ditadura militar no Brasil quanto do momento histórico de cada uma das canções escolhidas por Oliver a fim de situar o leitor.

Após essa contextualização, a autora apresenta seus objetivos específicos, sua metodologia qualitativa, baseada em Minayo, e a estrutura do livro com o aporte teórico utilizado em cada capítulo. Por fim, ressalta o fato de que tanto as canções de Chico Buarque já foram analisadas por outros teóricos – utilizados, inclusive, em sua pesquisa – quanto a Semiótica Greimasiana e a temática de carnavalização bakhtiniana, no entanto, destaca que o seu livro se diferencia de outros pelo motivo de propor a união entre a semiótica e o mundo carnavalizado de Bakhtin.

O primeiro capítulo *Pra lá deste quintal: Chico Buarque e a noite que não tem mais fim* apresenta em seu título trechos de uma das canções de Buarque, *João e Maria*, e faz referência ao período da ditadura militar no Brasil, pois é sobre isso que este capítulo se dedica. Oliver ressalta que o seu intuito não é se debruçar sobre a biografia do cantor, mas sobre o inconformismo dele demonstrado em suas músicas e sobre os temas e as figuras utilizadas nessas canções para que fossem ou não censuradas. A seguir, a autora aprofunda essa descrição histórica discorrendo sobre a temática do carnaval como fuga provisória da realidade, no momento de repressão e violência social para, posteriormente, aprofundar o termo “carnaval” através do conceito de carnavalização de Bakhtin.

Após ter descrito o contexto histórico de cada canção escolhida, Oliver inicia, no segundo capítulo *Se tu falas muitas palavras sutis: a teoria semiótica greimasiana*, a análise a partir dos princípios do nível discursivo de tal teoria. Para tanto, primeiramente, a autora conceitua o termo Semiótica a partir de Greimas e Courtés como uma teoria da significação interessada em explicar as condições de produção e apreensão dos sentidos do texto; depois, traz a característica central da teoria – o sentido gerado através de estruturas elementares discursivas – descrita no subtópico 2.1 O Percurso Gerativo de Sentido. Neste, a semioticista descreve os níveis do percurso, a saber, o fundamental, o narrativo e o discursivo, sendo que cada um tem dois componentes distintos,

mas complementares – uma sintaxe e uma semântica. Para melhor compressão de como o sentido é gerado através desse percurso, Oliver analisa a primeira canção escolhida, *João e Maria*, segundo ela, de maneira superficial.

Com o intuito de aprofundar o assunto sobre cada nível do percurso, a autora cria outro tópico, 2.1.1 O Nível Fundamental, para tratar da sintaxe fundamental, do quadrado semiótico, da semântica fundamental, da estrutura axiológica elementar e da categoria da tensividade – por Zilberberg – utilizando, sempre, como exemplo, a canção *João e Maria*. No 2.1.2 O Nível narrativo, a análise continua a se aprofundar à medida que Oliver converte os valores axiológicos virtuais em valores ideológicos, adotados por determinado sujeito. Portanto, a autora descreve a sintaxe narrativa, bem como o enunciado elementar, dessa vez, analisando também a canção *Minha História*, na qual avalia as manipulações, no programa narrativo do texto; além de tratar a semântica narrativa, a modalização e as paixões. Vale ressaltar que Oliver traz, neste momento, análises de outras canções além das que foram escolhidas a exemplo de *Terezinha e Quem te viu, quem te vê*. Por último, em 2.1.3 O Nível discursivo, a sintaxe discursiva, assim como a desembreagem enunciativa, a semântica discursiva com a tematização e a figurativização são percorridas.

No terceiro capítulo, *Se me permitem, vou tentar lhe remeter notícias frescas*, Oliver institui um subtítulo – Figuras do Carnaval – para trabalhar com o conceito de carnavalização de Bakhtin e demonstrar que, nas canções buarquianas, a música é apresentada como um instrumento de libertação, de catarse e de harmonia no momento de festa, de carnaval – tempo-espço em que todos são iguais e destemidos. Assim, a análise textual começa com a letra da música *Quando o carnaval chegar*, analisada pela autora nos três níveis do percurso gerativo de sentido e destacando a figura do carnaval utilizada por Chico Buarque como uma possibilidade de vingança através da inversão dos lugares de poder. Sempre, de forma paralela ao conceito bakhtiniano, Oliver continua analisando outras canções como *Vai passar* e *Pelas Tabelas*. Para terminar o capítulo, a semioticista traz um novo subtópico intitulado como A Censura, O Exílio, A Tortura, com o intuito de não somente descrever brevemente as punições da ditadura, mas também de analisar as categorias de tensão e significação nas canções *Samba de Orly*, *Fado*

*tropical, Cálice, Acorda Amor, Jorge Maravilha, Meu caro amigo, João e Maria e Corrente,* focando o tempo, os temas e as figuras de cada texto.

Na conclusão da obra, a autora retoma a música como a imagem de uma sociedade livre por conta das reivindicações sociais e da mensagem ideológica investidas nas canções e, principalmente, nas de Chico Buarque, reiterando também a necessidade de discorrer sobre o contexto histórico de cada composição. A seguir, Oliver resume cada capítulo com as devidas contribuições de cada um e finaliza expondo a sua expectativa em relação a obra, que consiste em colaborar para a compreensão de como o discurso se articula à formação social gerando sentidos relacionados tanto com as condições de sua produção quanto com as de sua recepção.

Esta obra, em especial, se faz necessária a toda pessoa que se interessa em estudar Semiótica Greimasiana não só por trazer diversas análises de mais de dez canções, mas por fazê-las de modo bastante articulado com o contexto sócio-histórico, com o conceito de carnavalização, cunhado por Bakhtin e por utilizar um rico aporte teórico, no qual consta não só os primeiros estudiosos como o próprio Greimas, Courtes, Barthes, Fontanille e outros, quanto os mais recentes. Com uma linguagem clara e acessível, Oliver consegue alcançar seus objetivos e apresentar análises tão precisas e minuciosas. O fato de utilizar, nos títulos de cada capítulo, trechos de músicas buarquianas, não só cria um efeito de leveza e poesia ao livro quanto desconstrói a impressão que muitas vezes se tem de que as teorias são duras e complexas. Além disso, a proposta de unir a teoria semiótica à temática de carnavalização, cunhada por Bakhtin, torna o livro inovador em relação a tantos outros. Há que se pontuar também que a exploração das letras das canções a partir dessas duas teorias pode servir tanto àqueles que se dedicam a elas, quanto por aqueles que se interessam apenas pela história e pelas músicas de Chico Buarque.