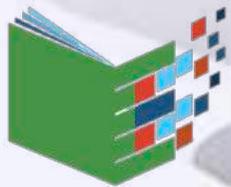




  
**LETRA MAGNA**

  
**INSTITUTO  
FEDERAL**  
São Paulo



Portal de Periódicos

## Língua Portuguesa v.13 n.21 (2017)

### SUMÁRIO

#### **A concordância de gênero e a mudança linguística na baixada cuiabana**

Cíntia da Silva Pacheco

#### **Narrativa digital como fator mobilizador no processo de escrita**

Karine Lobo Castelano • Gerson Tavares do Carmo

#### **Língua imaginária e língua fluida: Em defesa do ensino e normatização do crioulo guineense**

Laura Camila dos Santos Santana • Palmira Virginia Bahia Heine Alvarez • Silvana Silva de Farias Araújo

#### **O Gregório de Alfredo Bossi: O materialismo histórico dialético no texto *Máquina Mercante***

Jildonei Lazzaretti

#### **O discurso de manuais do professor em livros didáticos de português: Um estudo do cronotopo**

Luana de Araujo Huff

#### **O discurso midiático e a escolha em absolver ou condenar sujeitos: ACD e relações de poder**

Fabio Henrique Cardoso da Silva • Sâmia Letícia Cardoso dos Santos

#### **Bakhtin e seu círculo: Análise do discurso nas canções buarqueanas durante o regime militar**

Cristiane Magalhães Bissaco • Jozuel Vitorino de Moura

#### **Entrelugares e lugares na docência em língua portuguesa**

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti • Amanda Machado Chraim

#### **O trabalho com o gênero e-mail na produção de textos em português como língua estrangeira**

Joice Eloi Guimarães

## SUMÁRIO

### **Ideologia e dialogismo: Mikhail Bakhtin, história e conceitos que cabem na sala de aula**

Ricardo Santos David

### **Una propuesta de abordaje interlocutivo para la enseñanza del español en Puerto Rico**

Samarys Lynette Cruz-Báez

### **Folhetins e folhetinistas do século XIX: Uma escrita de sucesso**

Simone Cristina Mendonça

### **O "se" recíproco em contextos extra-canônicos: Uma tendência de mudança?**

Tuaha António

### **A representação do ensino de língua portuguesa nos textos escritos de professores mestrandos**

Silvana Bandeira Oliveira

### **As práticas de leitura e de escrita na construção de uma revista digital na escola**

Luan Koroll • Rodrigo Acosta Pereira

### **Leitura: Processos inferências na obra de Fernando Sabino**

Ricardo Santos David

### **A (re)categorização da imagem de Januário Garcia Leal no documentário *O Sete Orelhas***

Andréa de Rezende Arantes Furtado • Maria Alzira Leite

### **Resenha de *Políticas linguísticas Brasil-África*, Sifree Makoni & Cristine G. Severo (2014)**

Alexandre António Timbane

## A CONCORDÂNCIA DE GÊNERO E A MUDANÇA LINGUÍSTICA NA BAIXADA CUIABANA

**Cíntia da Silva Pacheco**

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil.

**RESUMO:** Neste artigo, descreveremos o percurso do gênero desde o latim até o português atual a partir da revisão de diversos trabalhos referentes a este tema. Além do ponto de vista da Linguística, também se torna interessante saber como a gramática tradicional aborda o gênero gramatical e quais são suas implicações para o estudo científico. Numa abordagem translinguística, consideramos importante explicar o funcionamento do gênero em outras línguas, para que possamos entender melhor a complexidade desse fenômeno, comparando com o português brasileiro e outras línguas a fim de encontrar semelhanças com a marcação de gênero em Cuiabá. Já que não temos trabalhos variacionistas de outras línguas, essas informações provêm de gramáticas e dicionários.

**Palavras-chave:** Concordância de gênero. Variedade cuiabana. Abordagem translinguística.

**ABSTRACT:** In this article we describe the gender trajectory since the Latin until the current Portuguese from the review of different works related to this theme. Besides the Linguistics point of view, it is interesting to also know how the traditional grammar approaches the grammatical gender and which are its implications to the scientific study. In a translinguistic approach, we consider it is important to explain how genre works in other languages, in order to better understand the complexity of this phenomenon, comparing Brazilian Portuguese and other languages in order to find similarities to the gender trait in Cuiaba. Since we do not have variationist works about other languages, these pieces of information come from grammars and dictionaries.

**Key words:** Gender agreement. Cuiabana variety. Translinguistic approach.

### INTRODUÇÃO

Neste artigo, descreve-se o percurso do gênero no latim, no português arcaico, na gramática tradicional, em outras línguas e no português brasileiro, a fim de encontrar semelhanças com a marcação de gênero em Cuiabá. Trata-se de um artigo bibliográfico por meio de gramáticas, dicionários e trabalhos da linguística. Por fim, será analisada a variação da concordância de gênero e o encaixamento linguístico com a variação da concordância de número no português brasileiro.

## GÊNERO NO LATIM

Devido à rica morfologia no latim, a função sintática era marcada pelo tipo de declinação. No português, sabemos que a função sintática é marcada pela posição em que se insere determinado vocábulo ou expressão.

A morfologia nominal no latim era dividida em três gêneros gramaticais: feminino (*rana* – a rã), masculino (*dominus* – o senhor) e neutro (*templum* – o templo). Segundo Lucchesi (2000, p. 164), a explicação para o gênero neutro é que ele seria composto por palavras que se referiam a coisas e seres inanimados, enquanto os gêneros feminino e masculino seriam atribuídos aos seres animados. Para o autor (2000, p. 164):

o neutro ocupava a posição mais frágil, pois só se diferenciava morficamente do masculino nas formas do nominativo e do acusativo, havendo identidade nas formas dos demais casos. Portanto, pode-se pensar que, desde muito cedo, o uso do gênero neutro era profundamente variável no latim corrente.

Com o desaparecimento do neutro, os substantivos neutros, em sua grande maioria, transformaram-se nos substantivos masculinos da 2ª declinação (*templ(i)os*) com a terminação -os dos acusativos plurais. O mais interessante é que com o vestígio da terminação -a dos neutros houve uma reinterpretação desses neutros como feminino, como em *planeta*, *cometa* e *fantasma*. Desde muito tempo, a intuição dos falantes de português já relacionava a marca -a como tipicamente do feminino. No entanto, o neutro ainda é marca de plural no italiano (por exemplo, o plural de *osso* é *ossa*). Em português, os resquícios do neutro ainda estão na flexão pronominal como em *isto/isso*, *aquilo* e *tudo* (cf. ILARI, 2006, p. 92).

## GÊNERO NO PORTUGUÊS ARCAICO

Segundo Mattos e Silva (2006), para entender a importância de se estudar historicamente a língua, deve-se conhecer as etapas passadas para explicitar variações existentes no presente e aparentes incoerências estruturais. Aqui, apenas pretendemos olhar o gênero ao longo do português arcaico. Logo abaixo faremos um resumo do capítulo de Morfologia e Sintaxe, de Mattos e Silva (2006, p. 98).

A partir do *corpus* Estruturas trecentistas. Elementos para uma gramática do português arcaico, Silva (2006) estuda um texto na sua versão do século XV – a mais antiga versão em português dos Diálogos de S. Gregório.

Segundo a mesma autora, retomando as origens latinas, identificamos a vogal temática a partir das 5 declinações: *a, o/u, i/e, u, e*. Como houve um processo de simplificação da morfologia nominal de gênero, os nomes da quinta declinação se integraram à terceira e os da quarta, aos da segunda, reestruturando os nomes e adjetivos. As vogais temáticas passam a ser: *a, o, e*. Há também a classificação dos atemáticos, cujo lexema ou radical termina por /l, r, s, n/ em nomes oxítonos, respectivamente, *animal, senhor, luz, baron e pé*. A vogal temática só aparecerá nas formas plurais (*animales, senhores, luzes, barões*)

O emprego do morfema -a generaliza-se a partir do século XVI, visto que o desaparecimento do neutro fortalece a distinção entre masculino e feminino. Logo, não se registra variação morfossintática no português arcaico.

Os nomes como *menina e net* também são classificados como atemáticos, visto que, ao acrescentar o -a, apaga-se a VT <o, e> do masculino, ou seja, o feminino é uma especificação do masculino, uma forma mais marcada em detrimento da forma generalizada e menos marcada do masculino.

Fernão de Oliveira (*apud* Silva, 2006, p. 102) já afirmava, em 1536, a importância do artigo para a determinação do gênero, já que o artigo é inovação românica.

Porque era longo compreender tantas variedades de terminações, ajudou-nos a natureza e uso da nossa língua com os artigos, os quais sempre as mais das vezes acompanham os nomes cuja companhia declara os gêneros desses nomes.

A divisão dos nomes no português arcaico quanto ao gênero era: nomes de gênero único; nomes de dois gêneros com flexão redundante; e nomes de dois gêneros sem flexão redundante.

Como os neutros no latim se distribuíram entre masculino e feminino, houve uma oscilação entre nomes de gênero único, antes da normatização da língua, como *o linguagem, o linhagem; a mármore, a valor, a cometa, a fim; e dor e queixume* (ora masculino, ora feminino).

Os nomes de dois gêneros com flexão redundante, que terminam por /r, l, s/, não se flexionavam, *como senhor, espanhol, burguês*, tanto masculino como feminino.

Os nomes de dois gêneros sem flexão redundante eram indicados através da concordância. Há nomes de vogal temática <e> que ocorriam antigamente com flexão redundante (*servente:serventa*).

Enfim, fazendo o paralelo com o número, o acréscimo de <s> plural é a forma marcada tal como o tema -a do feminino, quando há flexão de gênero. Em contrapartida, o singular é a forma não marcada tal como o masculino (ausência das marcas do feminino, como na palavra *peru*).

## **GÊNERO NA GRAMÁTICA TRADICIONAL**

Com o intuito de ver o que se diz a respeito da concordância de gênero, pesquisei em algumas gramáticas o conceito de gênero. Segundo Rocha Lima (1974, p. 65):

Gênero é uma classificação puramente gramatical dos substantivos em dois grupos, masculinos e femininos, segundo a terminação do adjetivo acompanhante. Masculino é o substantivo que se puder juntar à forma masculina de um adjetivo, ou ao artigo *o*, em contraposição ao feminino, que representa o que se puder juntar à forma feminina de um adjetivo, ou ao artigo *a*.

Cunha & Cintra (2001, p. 188-189) designam o gênero de diversas maneiras a partir de cada substantivo com terminação morfológica diferente. Dessa forma, se torna confuso para o falante nativo estudar o gênero e, principalmente, se torna incompreensível para um estrangeiro. A seguir, citarei apenas suas primeiras acepções:

1. Há dois gêneros em português: o masculino e o feminino. O masculino é o termo não marcado; o feminino o termo marcado. 2. Pertencem ao gênero masculino todos os substantivos a que se pode antepor o artigo “o”. Pertencem ao gênero feminino todos os substantivos a que se pode antepor o artigo “a”. 3. O gênero de um substantivo não se conhece, de regra, nem pela sua significação, nem pela sua terminação.

Rocha Lima (1974) e Cunha & Cintra (2001) analisam a concordância de gênero do mesmo ponto de vista gramatical, diferenciando os gêneros a partir das desinências, adjetivos e dos artigos que se antepõem ao nome. De fato, classificar o gênero a partir dos determinantes é bem mais pertinente do que somente pela natureza morfológica, já que nem todos os nomes variam em gênero. Isso nos faz refletir sobre as seguintes perguntas: Quem é o núcleo afinal? O gênero é inerente ao nome ou ao artigo? Ainda não temos respostas definitivas acerca desses

questionamentos, mas a maioria dos estudiosos defende o gênero como parte integrante do nome. Sobre a idiosincrasia do gênero, Bechara (2001, p. 133) afirma que:

a distinção do gênero nos substantivos não tem fundamentos racionais, exceto a tradição fixada pelo uso e pela norma; nada justifica serem, em português, masculino lápis, papel, tinteiro e femininos caneta, folha e tinta.

A inconsistência do gênero fica patente quando se compara a distribuição de gênero em duas ou mais línguas, e até no âmbito de uma mesma língua histórica na sua diversidade temporal, regional, social e estilística. Assim é que para nós *o sol* é masculino e para os alemães é feminino *die Sonne*, *a lua* é feminino e para eles masculino *der Mond*; enquanto o português *mulher* é feminino, em alemão é neutro *das Weib*. *Sal* e *leite* são masculinos em português e femininos em espanhol: *la sal* e *la leche*. *Sangue* é masculino em português e francês e feminino em espanhol: *le sang* (fr.) e *la sangre* (esp.).

Para Bechara (2001), a marcação de gênero é arbitrária, porque não há uma motivação lógica para as palavras que contêm apenas um gênero não admitirem seu antônimo. Em uma abordagem translinguística, nem sempre haverá compatibilização dos gêneros.

Almeida (1999, p. 98) faz distinção entre sexo, fêmea ou macho, e gênero, feminino ou masculino, quando se refere ao animal (sexo) e à palavra (gênero). No entanto, logo adiante volta a dizer que o gênero “é a indicação do sexo real ou suposto dos seres” e ainda afirma que, “por haver dois sexos, dois devem ser os gêneros gramaticais”, fazendo novamente a relação entre sexo e gênero.

Voltando às origens latinas, o mesmo autor diz que os nomes de seres inanimados em latim tinham gênero neutro e que essa concepção hoje varia de língua para língua. No caso do português brasileiro, houve o desaparecimento do neutro, mas conservando ainda resquícios nas palavras: *aquilo*, *isto*, *isso*, *tudo*, *algo* e *nada*.

O mais importante nessa seção é fazer a distinção entre gênero semântico e gênero gramatical. A flexão de gênero costuma ser tratada de forma incoerente nas gramáticas tradicionais, uma vez que, em virtude da incompreensão semântica de sua natureza, costuma ser associada intimamente ao sexo dos seres.

Existem também algumas palavras que têm traço semântico [+humano +animado], mas que não se flexionam em gênero, ou seja, o gênero é intrínseco ao próprio nome e não tem correspondência com o gênero biológico como, por exemplo, *pessoa*, *criança*, *galera*.

---

## GÊNERO NA LINGUÍSTICA

Diante da dificuldade de encontrar trabalhos linguísticos que tratem da questão do gênero e da confusão que se faz em torno do tema, retomo o célebre Câmara Júnior em suas primeiras reflexões sobre o gênero, ainda que estejam um pouco ultrapassadas para a linguística atual.

Segundo Câmara Jr. (1970), os nomes em português se dividem em substantivos e adjetivos e não possuem posição fixa na oração, já que ambos podem funcionar como determinado ou determinante. No entanto, existem nomes que só podem ser adjetivos (*belo*) e outros que só podem ser substantivos (*homem*).<sup>1</sup> Os adjetivos se distribuem em dois temas –*o* (*bonito*) e –*e* (*grande*), sendo que este último não apresenta flexão de feminino, juntamente com o sufixo derivacional –*ês* (*homem cortês/mulher cortês*), que só terá flexão de gênero quando servir como substantivo e adjetivo ao mesmo tempo, no caso de *português* (será substantivo quando significar nacionalidade de Portugal e será adjetivo quando determinar alguma característica como em *livro de português*). Já os nomes possuem sempre o feminino –*a*.

O gênero abrange tanto seres inanimados como animados. Ao contrário da oposição entre –*o* e –*a*, Câmara Jr. (1970, p. 88) propõe uma nova distinção entre masculino e feminino que seria, respectivamente, morfema  $\emptyset$  para masculino (forma não marcada) e –*a* para feminino (forma marcada), que é uma especificação do masculino genérico. Esta análise se deve à discrepância que temos na língua portuguesa entre gênero e sexo (*testemunha* será sempre feminino e *cônjuge* sempre masculino e os substantivos epicenos, como *cobra*, sempre feminino em contrapartida ao *tigre*, sempre masculino). Nos nomes, há três classes temáticas: –*a* (*rosa*), –*o* (*lobo*) e –*e* (*ponte*), que também não devem ser confundidas com sexo ou gênero.

Martin (1975, p. 08) já falava também em gênero a partir do ponto de vista das formas marcadas e não-marcadas:

No lugar de “gênero”, então, fica o conceito de adjetivos marcados ou não marcados. Os marcados correspondem aos “femininos” da gramática escolar, e aparecem somente quando o adjetivo está relacionado a um substantivo marcante. Os não marcados aparecem EM TODAS AS OUTRAS CIRCUNSTÂNCIAS, haja ou não um substantivo a eles relacionado. É este último fato que determina que o assunto não seja uma mera questão terminológica, pois as conclusões dele decorrentes transformam dum modo essencial nossa maneira de encarar a categorização dos substantivos e o fenômeno da concordância adjetiva.

---

<sup>1</sup> O exemplo de Câmara (1970) pode ser refutado com o exemplo *nasceu um menino homem*, em que *homem* pode exercer a função adjetiva.

Kehdi (2003, p. 30) se opõe à Câmara Jr. (1970) defendendo que a desinência *-o* está intimamente ligada à noção de masculino pelo senso comum. Logo, a flexão de gênero não se reduz a uma oposição  $\emptyset$ /*-a*, e sim a uma oposição *-o*/*-a*. A desinência *-o* apresenta as variantes  $\emptyset$  (peru/perua), e *u* semivocálico (europeu/europeia). Outro fato que corrobora sua afirmação é que, segundo o mesmo autor, quando se acrescenta *-o* no final de uma palavra feminina, estamos formando a masculina, como *mulher/mulheraço*.

Para Dettoni (2003, p. 23), o gênero é inerente ao nome, e isso não significa que o nome necessariamente deva ter uma marca flexional, já que a grande maioria dos nomes é invariável quanto ao gênero.

Um aspecto fundamental a ser considerado é que a ideia de que gênero é uma característica inerente aos nomes não significa, necessariamente, que estes últimos tragam em si uma marca morfológica do seu gênero. Na verdade, isso raramente ocorre, de tal modo que as evidências para a existência de gêneros em uma língua são geralmente atestadas por meio das relações de concordância que se estabelecem entre os nomes e artigos e adjetivos que com eles co-ocorrem. Isto quer dizer que as evidências para a existência de gênero em uma língua devem ser buscadas fora do nome.

Segundo Lucchesi (2000, p. 210), a concordância de gênero situa-se na interface entre a morfologia e a sintaxe. Como fenômeno sintático, se constroi junto aos determinantes e modificadores em relação ao nome núcleo e nas relações de predicação em relação ao predicativo. Como fenômeno morfológico, se constroi a partir das desinências flexionais de gênero.

Lobato (1994, p. 207) compartilha da mesma ideia de que o núcleo para o gênero é realmente o nome e inclui a noção do gênero como um fator semântico.

parece que a manifestação dos traços de gênero é um fato semântico (o que é reforçado pelo fato de o gênero ser um traço intrínseco aos nomes), enquanto a dos traços de número é um fator sintático (o que é reforçado pelo fato de o número não ser um traço intrínseco aos nomes e corresponder a uma escolha do falante).

O gênero pode até não ser escolha do falante, mas a concordância de gênero é escolha, como veremos nos resultados variáveis de gênero mais adiante.

Matos e Silva (2006, p. 103) também reafirma o gênero como imanente ao nome:

Assim sendo, o gênero pode ser compreendido como um traço semântico inerente aos nomes substantivos, nunca será da escolha do falante. E assim hoje, era no período arcaico e isso herdamos do latim, em que a concordância com os adjetivos da primeira classe, com determinantes e quantificadores, que tinham flexões diferentes para o masculino, feminino e neutro, indicava o gênero do nome. Note-se que não dispunha o latim do artigo, inovação românica, que virá a ser o indicador básico do gênero do nome que ele determina.

Como a concordância de gênero é um fenômeno morfossintático, ficamos tentados a refletir sobre onde estaria afinal o núcleo do gênero, se no substantivo ou nos determinantes. Rocha (1998, p. 211) afirma que o gênero é explicitado (quando já o é também morfologicamente) e muitas vezes indicado exclusivamente (quando não o é morfologicamente) através do expediente sintático (determinantes flexionados), já que a maioria dos nomes em português não tem marca morfológica de gênero. Mesmo estes são marcados duas vezes, morfológica e sintaticamente, pelo mecanismo da concordância. Segundo esse raciocínio, não se pode dizer que o substantivo recebe flexão de gênero. Os nomes não-sexuados (95,5% dos substantivos), segundo Rocha (1981, p. 96), e até parte dos nomes sexuados (*criança*) sem gênero imanente comprovam que a grande maioria dos nomes recebe apenas o gênero sintático e semântico ou cultural. Como os morfemas de gênero se concentram em poucas palavras, Rocha (1998) diz que o gênero não pode ser só flexão, tendo em vista sua irregularidade na produção de novos itens lexicais. Logo, a flexão está ligada tanto à morfologia dos nomes quanto à sintaxe, nos determinantes.

No entanto, Rocha (1998) acredita não ser tão claro separar as fronteiras entre derivação e flexão. Nesse ponto, o gênero e o número se diferem, porque a flexão de gênero é muito mais irregular que a de número, tendo em vista os vários sufixos *-a, -esa, -essa, -ina, -isa*. Para o linguista Sandmann (*apud* Rocha, 1998, p. 216), o próprio *-a* do feminino seria um sufixo derivacional junto com os demais porque é flexão (desinência de gênero) e derivação (sufixo derivacional) ao mesmo tempo:

O morfema que indica gênero nos substantivos, como já vimos, é imanente ou inerente ao substantivo, tem força semântica, sendo inserido, portanto, na linguagem da gramática gerativa, juntamente com o substantivo de que é parte, na estrutura profunda da sentença. Em outras palavras, ele é um traço lexical, é um sufixo. Já nos adjetivos o morfema de gênero é uma flexão, depende do gênero do substantivo com que concorda, sendo, portanto, dependente. É um traço gramatical, não tem força semântica e é inserido na frase em sua estrutura e superfície.

Em síntese, o gênero muitas vezes não está no nome porque nem mesmo todos os seres sexuados têm marcação morfológica de gênero. A forma morfológica de gênero pode estar presente ou não, assim como a forma sintática, já que há possibilidade de variação linguística na concordância de gênero. Interessante é que só há forma morfológica quando se tem distinção de sexo.

Para Rocha (1998, p. 219) o “gênero é, portanto, um mecanismo linguístico complexo sobre o qual atuam Regras Sintáticas de Concordância, Regras Morfológicas de Derivação (sobre o substantivo) e Regras Morfológicas de Flexão (sobre o substantivo e sobre os determinantes)”.

Aproveitando as reflexões do gênero do ponto de vista linguístico, é pertinente voltarmos a Câmara Jr. (1970; 1971) para esclarecer sua posição acerca da discussão do gênero como flexão ou derivação. A distinção principal é que a derivação é assistemática, não-obrigatória, irregular e opcional. O resultado da derivação é um novo vocábulo e está em uma classe aberta como em *galo/galinha*, ou *imperador/imperatriz* (uma espécie de derivação lexical, nas palavras do autor). O contrário se aplica à flexão, que é sistemática, obrigatória, regular, não opcional e se encontra em uma classe fechada. Na flexão, uma mesma palavra, *lobo*, pode ter uma *especialização do sentido* (Câmara Jr., 1971, p. 62) ao mudar de gênero para *loba*. A semelhança é que ambas são mecanismos de sufixação, mas na derivação a lista gerada de palavras é pequena e na flexão a lista é exaustiva, por ser mais recorrente na língua.

Kehdi (2003, p. 29) afirma que há mecanismos pelos quais o gênero se expressa, como: flexão (*garoto/garota*), derivação (*conde/condessa*) ou heteronímia (*bode/cabra*).

Para explicitar a questão dos gêneros, resumidamente, Câmara Jr. (1970, p. 92) divide os substantivos da mesma forma que acontecia no português arcaico (cf. p. 38):

- Nomes de gênero único: (a) rosa; (o) planeta.
- Nomes de 2 gêneros sem flexão: (o, a) artista; (o, a) repórter
- Nomes de 2 gêneros, com uma flexão redundante: (o) lobo; (o) mestre; (a) autora, já que a marcação de gênero é feita duas vezes.

Os elementos que acompanham o sintagma nominal é que se flexionam em gênero, como o adjetivo, possessivo, demonstrativo, quantificador, artigo e numeral. Há nomes que já contêm inerentemente seu gênero (*menina, lobo e criança*), e, quando isso não acontece, como nos nomes de 2 gêneros sem flexão (*artista e repórter*), são os determinantes os responsáveis pela

indicação morfológica do gênero, visto que nem todos os nomes possuem o gênero morfológicamente. Por isso, no meu entendimento, a marcação de gênero caminha concomitantemente com o nome e seus modificadores e determinantes, numa relação constante entre morfologia e sintaxe. O gênero de fato existe e o falante sabe disso, por isso realiza a concordância. No entanto, nem sempre o gênero é inerente ao nome, como no exemplo de *jovem*, *artista*, etc, necessitando, portanto, do elemento sintático para a concordância e explicitação do gênero.

Pereira (1987, p. 33) cita Câmara Jr. ao tratar da formação do gênero no português brasileiro: “no português existe uma neutralização dos gêneros em favor do masculino”. Essa afirmação se refere ao fato de o masculino ser considerado genérico e abarcar muitas vezes o feminino. No falar cuiabano, os falantes podem ter ampliado os contextos em que o feminino pode ser neutralizado pelo uso do masculino, já que a concordância de gênero é variável.

Para Pereira (1987), a flexão é redundante porque o gênero sempre será marcado sintaticamente pelo mecanismo da concordância, através dos artigos e concordâncias com predicativos. Já os traços semânticos nem sempre serão marcados e estão ligados à morfologia do nome.

## **GÊNERO EM OUTRAS LÍNGUAS: UMA ABORDAGEM TRANSLINGUÍSTICA**

Na falta de trabalhos linguísticos e variacionistas, pesquisamos como se dá o gênero gramatical em dicionários e gramáticas de outras línguas, na tentativa de fazer uma abordagem comparativa entre algumas línguas românicas e germânicas e o português brasileiro. Na parte do inglês, há referências do livro de Lobato (1977) “A semântica na Linguística Moderna”, através dos artigos: Estrutura de uma teoria semântica (Katz e Fodor, 1963), De certos problemas de representações semânticas (Bierwisch, 1959) e Pesquisas em teoria semântica (Weinreich, 1972), em que os autores discutem sobre o gênero no inglês.

A partir do Dicionário Multilíngue (1998), trazemos um pequeno registro de como é o gênero no inglês, francês, alemão, italiano e espanhol a fim de entendermos melhor suas peculiaridades e as possíveis semelhanças com o português, principalmente com as línguas do tronco comum.

No inglês, o substantivo tem os três gêneros, sendo o neutro responsável pelos seres inanimados, como acontecia no latim, mas a maioria dos substantivos não se flexiona em

gênero. Além disso, os quantificadores normalmente são invariáveis quanto ao gênero (*some, any, all, much, other, both, little*) juntamente com os artigos (*the*), pronomes demonstrativos (*this, these, that, those*) e os pronomes indefinidos (*none, all, other, another, both, much, little*). (cf. Multilíngue, 1998, p. 303-304).

Segundo França (1994, p. 12-13), os poucos substantivos variáveis no inglês seguem algumas regras: acrescenta-se o sufixo *-ess* (*actor-actress*), usam-se palavras diferentes (*boy-girl*) e substitui-se a palavra que contém o gênero do substantivo composto (*grandfather-grandmother*). Os dois primeiros exemplos são semelhantes ao português.

Katz e Fodor (1963, p. 100) definem o gênero a partir do inglês, tendo em vista que esse artigo foi traduzido do inglês para o português. Para os autores:

Há, no entanto, relações semânticas reconstituíveis a partir dos verbetes na forma normal e não reconstituíveis a partir de verbetes de dicionário na forma convencional. Uma dessas relações é a de antonímia de sexo... O que caracteriza formalmente um par de palavras antônimas quanto ao sexo é que os caminhos dos dois membros do par são idênticos em tudo, menos num ponto: um deles tem o marcador semântico (Macho) enquanto o outro tem o marcador semântico (Fêmea). Se se suprimisse numa teoria semântica do inglês a distinção estabelecida pelos marcadores (Macho) e (Fêmea), não só seriam representados como sinônimos todos os pares de palavras antônimas quanto ao sexo, mas também passariam a ser inadequadamente representadas pela teoria numerosas outras relações semânticas vinculadas a essa distinção.

Os traços de macho e fêmea são marcadores complexos, já que em várias palavras como, por exemplo, nomes de animais (peixe, pássaro, aranha, minhoca), o sexo não é determinado semanticamente na própria palavra, mas sim na sintaxe com os traços gramaticais, através de determinantes, modificadores ou quantificadores. Podemos identificar essa ideia no texto de Bierwisch (1959, p. 158), que foi traduzido do alemão para o português:

Os traços Macho e Fêmea podem ocorrer uma vez como marcadores semânticos de sexo e outra como traços gramaticais de gênero. Pois, ao passo que elementos semânticos, morfológicos ou sintáticos pertencem a níveis de representação completamente diferentes e a componentes diferentes da gramática, nada disso é verdade para marcadores e distinguidores: ambos pertencem ao mesmo componente e nível de representação, e não faz sentido aceitar dois alfabetos diferentes mas sobrepostos de elementos universais básicos para o mesmo nível linguístico.

Weinreich (1972, p. 189) também traz contribuições para o entendimento do gênero. É justamente a ideia atípica de que há distinção rígida entre macho e fêmea que o autor afirma

que “O caso de fêmea e macho é, provavelmente, bastante atipicamente favorável quanto ao fato de que temos dois valores de um traço dicotomizado um vasto domínio de modo relevante”. O autor distingue o conceito de marcador sintático e marcador semântico, exemplificando com a palavra “baby”, que ora é marcada semanticamente com o traço [+humano] e ora marcada gramaticalmente como [-humano] (daí ser pronominalizada por *it*), enquanto a palavra “ship” é tratada de maneira inversa: “O fato patente é que qualquer objeto físico pode, em inglês, ser mencionado como *she* com um efeito semântico especial.”

No francês, para formar o feminino, acrescenta-se geralmente o *-e*. Outro fato diferente do português é que no francês os pronomes possessivos não podem ser antecidos de artigo definido. (cf. Multilíngue 1998, p. 365-366).

No alemão, há os três gêneros, masculino, feminino e neutro, que são indicados pelo artigo definido (*der, die, das*). Demonstrando mais uma vez o caráter idiossincrático do gênero, o dicionário afirma que não existem regras capazes de prever o gênero das palavras. (cf. Multilíngue 1998, p. 425).

Camargo (2002, p. 19), na gramática prática do alemão, também alerta para o fato de que o gênero é imprevisível e dever ser aprendido junto com o nome e seu respectivo artigo.

O curioso no alemão é que o adjetivo usado em função de predicado, ou seja, na posição à direita, será sempre invariável, com a mesma forma para o masculino (*der Vater ist alt* – o pai é idoso) e feminino (*die Mutter ist alt* – a mãe é idosa). Portanto, adjetivos e participípios podem ser masculinos, femininos ou neutros, apenas na função atributiva (quando precede o nome), podendo concordar em gênero e número. (cf. Multilíngue 1998, p. 425). Interessante ver que a força da esquerda (concordância) e da direita (não concordância) parece atuar no alemão também, mesmo não se tratando de variação, mas sim de uma regra invariável. O adjetivo também é invariável no inglês, mas em todas as posições, além do predicativo. Esse fato nos faz refletir sobre o desfavorecimento da concordância de gênero principalmente nos sintagmas predicativos, tanto da baixada cuiabana (**A situação dele era muito sério**) como nos dados de observação participante (**A situação de Eloá é bem mais complicado** (repórter do Jornal Nacional, Globo, 17/10/08)).

No italiano, há apenas dois gêneros, sendo que as palavras masculinas terminam geralmente em *-o* (*maestro*) e as femininas em *-a* (*maestra*). Há casos em que a regra se inverte e há também outras desinências vocálicas. Algumas palavras quando passam do singular para

o plural podem mudar de gênero, visto que o gênero está imbricado na essência do número (*uovo-* masculino, singular e *uova-* feminino, plural). (cf. Multilíngue 1998, p. 483).

No espanhol, há o artigo feminino, masculino e neutro (*la, el, lo*). Normalmente são masculinos os substantivos que terminam em *-o, -n, -l, -r, -s* e *-t*; e femininos os que terminam em *-a, -d, -ión* e *-z*. (cf. Multilíngue 1998, p. 545).

No dicionário Señas (2006, p. 1323), novamente vemos a confirmação de que o gênero no espanhol, na maioria das vezes, também “não tem nenhuma relação com seu significado, é um traço formal; sabe-se que um substantivo é masculino ou feminino porque vem acompanhado de um artigo ou de um adjetivo”.

Para os gramáticos Hermoso, Cuenot e Alfaro (2006, p. 31) devido ao grande número de exceções, deve-se observar o nome precedido pelo artigo. Essa afirmação novamente nos leva a interpretar o gênero como inerente ao nome, sendo o artigo ou outros elementos à esquerda do nome os grandes responsáveis pela indicação desse gênero. Mais adiante a mesma gramática dos autores supracitados (2006, p. 33) propõe a formação do feminino a partir de modificações do masculino, nos dando a ideia de formas marcadas e não marcadas, já que o feminino é uma especificação do masculino, ou seja, um traço marcado.

Continuando com o espanhol, agora segundo Torrego (2002, p. 38), há dois tipos de gênero: o gênero inerente que concorda com determinantes e adjetivos dos substantivos inanimados, como *pared blanca* (parede branca); *césped cortado* (grama cortada) e o outro tipo de gênero seria dependente da terminação, como *chico/chica* (menino/menina). Aqui é a própria desinência que nos indica o gênero. Para Torrego (2002, p. 38) “Não se deve confundir gênero e sexo. O gênero é um traço gramatical. O sexo, ao contrário, é um traço biológico próprio de alguns seres vivos. Gênero e sexo nem sempre coincidem.” (tradução minha).<sup>2</sup>

Ainda, segundo Torrego (2002, p. 40), fala-se em gênero *común, ambíguo e epiceno*. Os substantivos comuns quanto ao gênero seriam os nomes que precisam diferenciar o sexo, como *el/la estudiante*. Os substantivos ambíguos quanto ao gênero seriam alguns nomes inanimados que são acompanhados indistintamente por ambos os artigos e adjetivos, como *el/la mar*; *azúcar blanquillo/blanquilla*. Os substantivos epicenos seriam nomes que não diferenciam sexo. Mas Torrego (2002, p. 41) diz que com relação ao gênero epiceno “não se trata de um gênero, mas sim de um traço semântico dos substantivos. Um substantivo como gorila é do

---

<sup>2</sup> “No se deben confundir género y sexo. El género es un rasgo gramatical. El sexo, en cambio, es un rasgo biológico propio de algunos seres vivos. Género y sexo no siempre coinciden.” (cf. TORREGO, 2002, p. 38)

gênero masculino (o gorila), ainda que possua um traço semântico de epiceno.” (tradução minha).<sup>3</sup>

Em dados de variação, Ramírez (*apud* DETTONI, 2002, p. 44) afirma ter variação de gênero no espanhol da Bolívia, como “*ahora está caríssimo la vida*” (agora está caríssimo a vida) e “*le he pedido que me lo traiga, mi bicicleta*” (lhe pedi que me trouxesse a bicicleta). A primeira oração é de um sujeito posposto e a segunda traz o pronome “lo” (neutro) se referindo a “bicicleta” que é do gênero feminino.

Na Espanha, além do castelhano/espanhol ser a língua oficial, ainda são consideradas oficiais o vasco ou euskera, catalão e galego. O vasco não marca gênero gramatical nem nos substantivos e nem nos adjetivos, exceto quando se trata de empréstimo do espanhol. O gênero só é visível na morfologia verbal, quando há o pronome da segunda pessoa do singular e às vezes também é marcado no verbo (cf. RODRÍGUEZ, s/d)

Em síntese, o gênero se manifesta sintaticamente de forma parecida em todas as línguas, através do mecanismo da concordância. A diferença na fixação do gênero se dá em alguns nomes que não são necessariamente correspondentes em outras línguas, como *el viaje* (masculino) em espanhol e *a viagem* (feminino) em português e no fato de que no inglês e no vasco os nomes são praticamente invariáveis quanto ao gênero. A marcação do gênero de uma forma geral, no italiano e no espanhol, é bem parecida com a do português, exceto o fato do espanhol ainda ter o artigo neutro. O gênero neutro também se conserva no inglês e no alemão. Interessante notar é que a invariabilidade de gênero do adjetivo em função predicativa no alemão se assemelha aos casos de variação no português brasileiro.

## **GÊNERO NAS VARIEDADES POPULARES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Com base nas pesquisas sobre as variedades populares do português feitas por Lucchesi (2000, p. 191-202) e Dettoni (2003, p. 51-60), exemplificaremos apenas os dialetos que apresentam alguma variação de gênero para que possamos mapear os lugares onde ocorre essa variação.

Amaral (*apud* DETTONI, 2003, p. 51-52), descrevendo o dialeto caipira, registra os predicativos em que “o adjetivo e o particípio passado deixam, frequentemente, de sofrer a

---

<sup>3</sup> “no se trata de un género sino de un rasgo semántico de los sustantivos. Un sustantivo como gorila es de género masculino (el gorila), aunque posee el rasgo semántico de epiceno”. (cf. TORREGO, 2002, p. 41)

flexão genérica, sobretudo se não aparecem contíguos aos substantivos”: “*essas coisarada bunito, as criança távum queto, as criação ficárum pestiado*”.

Rodrigues (*apud* DETTONI, 2003, p. 52), em pesquisa com dados do dialeto caipira falado na região de Piracicaba, São Paulo, encontra variação de gênero no interior dos sintagmas nominais, compostos por possessivos, pronomes indefinidos à direita e modificador e artigo à esquerda: “*a mãe meu vinha tratar do menino/ sem dar dor nenhum/ aquele coisa estufado/ um coisa*”. Como não se trata de um trabalho variacionista, não se pode afirmar se de fato a variação da concordância de gênero com os elementos à esquerda do nome acontece com alta frequência. Acredito que sejam mínimos os dados com a ausência de concordância de gênero na configuração sintagmática de artigo indefinido + nome (**um coisa**), posto que efetivamente os artigos favorecem bastante a concordância como mostraremos em nossa análise dos dados.

Encontra-se em Nina (*apud* LUCCHESI, 2000, p. 195) um estudo dos municípios de Bragantina, no interior do Estado do Pará. Numa amostra de 20 informantes, entre 20 e 65 anos, distribuídos igualmente entre os dois sexos, todos lavradores e analfabetos. Nina encontrou um nível de variação na concordância de gênero perto dos 20% na frequência total dos dados. Esse resultado alto de variação se deu, provavelmente, porque ela inclui como variável dependente dados de sintagma nominal e sintagma predicativo, como: *as pessoa ricu e minha infância foi muntu aperriadu*. Desmembrando os dois tipos de sintagma, a variação cai para pouco mais de 10%. Mesmo assim é uma frequência bastante alta porque o nosso trabalho também inclui os sintagmas nominais e predicativos como uma variável dependente e a variação gira em torno de 5,9%. Em Lucchesi (2000), a variação é de 5%, ainda mais baixa que a nossa, talvez por não ter incluído os sintagmas predicativos.

Queiroz (*apud* LUCCHESI, 2000, p. 197) descreve a estrutura morfossintática dos falantes de Tabatinga, no Município de Bom Despacho, Minas Gerais, em uma comunidade indígena também. A autora reconhece apenas uma flutuação<sup>4</sup> de gênero em nomes inanimados, como: *a cumbara calita ~ o cumbara calito ‘a cidade pequena’*. Esse dialeto se caracteriza pelo contato de português regional com línguas africanas do grupo banto.

---

<sup>4</sup> Para a distinção entre variação e flutuação, Lucchesi (2000, p. 174) afirma que “A variação estaria potencialmente relacionada ao processo de mudança, o que implica a sua presença sistemática na estrutura linguística e social da comunidade de fala (...) Já a flutuação consiste na manifestação esporádica e localizada – ou seja, não difundida, nem generalizada – de certas latências da estrutura da língua.” Em nosso trabalho, há o entendimento de que se trata de variação de gênero no falar cuiabano em processo de mudança linguística.

Outra pesquisa relacionada à variação na concordância de gênero foi a do Parque Nacional do Xingu, em uma comunidade indígena, realizada por Lucchesi & Macedo (1997). Essa pesquisa tem como foco relacionar o fenômeno do português pidginizado do Xingu ao processo de transmissão linguística irregular, já que também ocorre em comunidades rurais afro-brasileiras, que ainda hoje conservam certo isolamento. A não realização da concordância é de 80% de um total de 907 SN femininos e está refletida nos seguintes exemplos: *só que agora tem muitas pessoa desconhecido, ne?// E o escola vai ser bom aqui*. Assim sendo, nessa comunidade, só há 20% de realização plena da concordância, pois trata-se de uma variedade de português falado como segunda língua, com características pidginizantes. Isso explica o baixo índice de concordância nessa comunidade.

Callou (*apud* DETTONI, 2003, p. 56), acerca da comunidade de Mato Grosso, no município de Rio de Contas, registra dados como: “*as coisa muito barato, esse daqui é a mulher dele*”, além de alguns nomes femininos que passam a masculino nesse dialeto: “*o bronquite, o lebre, um coisa.*” (cf. Callou, 1998, p. 264-265).

Como exemplos de variação nos sintagmas do português brasileiro temos *o couve/a couve, o champanhe/a champanhe, o alface/a alface, o personagem/a personagem* etc. Com significados diferentes, e, portanto, sem a ideia da variação, teríamos, por exemplo: *o cabeça* (uma pessoa inteligente)/*a cabeça* (parte do corpo).

A variação de gênero é o que ocorre em Cuiabá por se tratar de algo sistemático do ponto de vista da frequência em outros contextos, de maior abrangência, e envolve itens lexicais que, em geral, dentro de um padrão, variam, como a posição à direita do nome (ex: *moça bonito*) ou bem mais à direita do nome como os predicativos (*A situação dele era muito sério*).

Careno (*apud* DETTONI, 2003, p. 54), que investigou comunidades rurais afro-brasileiras localizadas no Vale do rio Ribeira, no sudoeste de São Paulo, observa que “há uma tendência para o uso do masculino em diversas situações”: “*a tia num cunversa nada coitadu, a salada de palmito é cru...*”.

Petter (*apud* DETTONI, 2003, p. 54) também estudou uma comunidade afro-brasileira, chamada Cafundó, uma comunidade da cidade de Salto de Pirapora, a 150 Km de São Paulo. Neste dialeto, a marcação do gênero é feita somente através do artigo. A autora observa também que o adjetivo é mais vulnerável à variação de gênero, principalmente quando posposto ao nome, ou seja, à direita, seguindo os mesmos padrões linguísticos de Cuiabá.

Lucchesi (2000) traz novamente elementos da concordância de gênero no intuito de corroborar a hipótese crioulista. Sua tese de doutorado é centrada na variação da concordância de gênero no sintagma nominal em uma comunidade de fala afro-brasileira. Na abordagem sintagmática ou não atomística, em que cada constituinte é analisado como um todo, o autor conclui que, para a análise sintagmática, as estruturas de SN formado por determinante ou pronome possessivo favorecem a concordância de gênero e o maior obstáculo para a concordância seria o quantificador *tudo*, adjetivo e modificador à direita. A morfologia flexional também favorece o uso da concordância. Na abordagem mórfica ou atomística, em que cada elemento é visto como um dado, novamente a questão da posição dos elementos é refletida significativamente na análise. Assim sendo, depois do nome, o determinante é o principal marcador do gênero no SN. A não marcação do gênero já se restringe mais às posições à direita do nome, como ocorre na comunidade de Cuiabá.

Em sua análise social, Lucchesi afirma que, pelo fato de a variação ser de 5%, a comunidade de Helvécia está em seu estágio final do processo de mudança em direção ao padrão urbano. A faixa etária, na abordagem sintagmática, também corrobora a afirmação da mudança, já que a variante inovadora encontra-se na fala dos jovens de 20 a 40 anos (0,65) e vai decrescendo nos falantes de 40 a 60 anos (0,57) e mais ainda na faixa acima de 60 anos (0,28). No entanto, fica a dúvida se algum dia o percentual de 5% foi muito diferente disso.

A tese de Dettoni (2003, p. 119) traz elementos novos sobre a questão anafórica relacionada à concordância de gênero na baixada cuiabana. Em um total de 829 dados, 233 dados (28%) são de não concordância anafórica como nos exemplos: *Uai, mandioca, a senhora casca ela, lava bem lavadinho. A senhora vai co ele no ralo, se não tem caititu, rela ele no ralo, daí a senhora imprensa a massa no tipiti, (...)*. Os contextos mais favoráveis à retomada pelo anafórico pronominal ELE são: +referência genérica, -presença de determinante, -flexão de gênero. Dessa forma, as ausências das marcas do determinante e da flexão favorecem o anafórico ELE em uma espécie de paralelismo (cf. SCHERRE, 1998), já que, neste caso, zeros levam a zeros e as marcas explícitas de determinante e flexão levam a marcas explícitas da concordância de gênero com o ELA retomando antecedentes femininos.

Dentre essas variáveis, a mais significativa foi a referência genérica para a retomada pelo anafórico masculino, independente do gênero gramatical do nome antecedente. Na fala da geração mais idosa, o fenômeno é mais generalizado e na fala da geração mais jovem, o fenômeno é mais restrito, ainda que seja mais produtivo na faixa intermediária (30-45).

Portanto, a partir de uma análise detalhada dos dados, a autora conclui que a variedade linguística da baixada cuiabana encontra-se em fase adiantada de mudança linguística, perdendo vários traços típicos estigmatizados.

A conclusão contundente de Dettoni (2003) é que a tradição gramatical permite apenas o gênero masculino para a retomada de antecedentes masculinos de uso genérico. Já no falar cuiabano, o ELE é usado para retomar antecedentes masculinos e qualquer antecedente genérico, masculino ou feminino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de menos evidências da ausência da concordância de gênero do que da concordância de número, podemos fazer uma distinção em que a variação de número ocorre mais generalizada no português brasileiro, independentemente da localização geográfica (cf. SCHERRE e NARO, 2007, p. 44-46), enquanto a variação de gênero ocorre especificamente em algumas comunidades populares e áreas rurais, principalmente quando são ou foram isoladas por certo período.

A variação da concordância de gênero no sintagma nominal e predicativo ocorre mais nos contextos de menor escolaridade/letramento/urbanização e na faixa etária mais jovem. A aquisição do gênero fica incompleta ou prejudicada nas áreas onde houve mais contato entre línguas. No entanto, a variação nos predicativos se assemelha a variação de número por ser mais generalizada no português brasileiro e ocorrer, principalmente, à direita do nome ou em posposição ao verbo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 43 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BIERWISCH. De certos problemas de representações semânticas, 1959. In. LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. **A semântica na Linguística Moderna: o léxico**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.

CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso. **Problemas de linguística descritiva**. 19ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1971.

CAMARGO, Glória Paschoal. **Michaelis Alemão: gramática prática**. Buenos Aires, Argentina: Melhoramentos, 2002.

CUNHA, Celso; CYNTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3ªed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DETTONI, Rachel do Valle. **A concordância de gênero na anáfora pronominal: variação e mudança linguística no dialeto da baixada cuiabana – Mato Grosso**. 255f. Tese de Doutorado em Linguística. UFMG, Belo Horizonte, 2003.

**DICIONÁRIO MULTILÍNGUE: português, inglês, francês, alemão, italiano, espanhol**. Reader's Digest Brasil Ltda, 1998.

FRANÇA, Milton Brito de. **Inglês no vestibular**. São Paulo: FTD, 1994.

HERMOSO, A. González; CUENOT, J. R; ALFARO, M. Sánchez. **Gramática de español lengua extranjera**. Edelsa Grupo didascalía, 2006.

ILARI, Rodolfo. **Linguística Românica**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

KATS e FODOR. Estrutura de uma teoria semântica, 1963. In. LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. **A semântica na Linguística Moderna: o léxico**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.

KEHDI, Valter. **Morfemas do português**. 6ªed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LOBATO, Lúcia. **A concordância nominal no português do Brasil à luz da Teoria de Princípios e Parâmetros e da Sociolinguística Variacionista**. D.E.L.T.A., 10 – especial: 173-212, 1994.

LUCCHESI, Dante; MACEDO, Alzira. A variação na concordância de gênero no português de contato do Alto Xingu. In. **Papia – Revista de Crioulos de Base Ibérica**, n.9: 20-36, 1997.

LUCCHESI, Dante. **A variação na concordância de gênero em uma comunidade de fala afro-brasileira – Novos elementos sobre a formação do português popular do Brasil**. 364f. Tese de Doutorado em Linguística. UFRJ, Rio de Janeiro, 2000.

MARTIN, John W. Gênero? In: **Revista brasileira de linguística**. Petrópolis: Vozes, n. 2, p.3-8, 1975.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O Português Arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2006.

PEREIRA, Maria Ângela Botelho. **Gênero e Número em Português**. Rio de Janeiro: PROED/UFRJ, 1987.

ROCHA LIMA. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 17. ed. Rio de Janeiro: J Olympio, 1974.

ROCHA, Luiz Carlos De Assis. **Estruturas morfológicas do português**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

RODRÍGUEZ, Alfredo Maceira. **Estruturas básicas da língua basca**. Universidade Católica de Brasília, UCB, internet, s/ano.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Paralelismo linguístico**. Revista de Estudos da Linguagem. v.7, p.29 - 59, 1998.

SCHERRE, Maria Marta P. Variação da concordância nominal no português do Brasil: influência das variáveis posição, classe gramatical e marcas precedentes. In: GROßE, Sybille; ZIMMERMANN, Klaus (eds.). **“Substandard” e mudança no português do Brasil**. Frankfurt am Main, p. 153-188, 1998.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; NARO, Anthony Julius; CARDOSO, Caroline Rodrigues. **O papel do tipo de verbo na concordância verbal no português brasileiro**. D.E.L.T.A., 23:esp., 2007 (283-317).

**SEÑAS: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños**. Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Filología; tradução de Eduardo Brandão, Claudia Berliner, 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TORREGO, Leonardo Gómez. **Gramática didáctica del español**. 8. Ed. Madri: Ediciones SM, 2002.

WEINREICH. U. Pesquisas em teoria semântica, 1972. In. LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. **A semântica na Linguística Moderna: o léxico**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.

## **NARRATIVA DIGITAL COMO FATOR MOBILIZADOR NO PROCESSO DE ESCRITA**

**Karine Lobo Castelano**

Doutora em Cognição e Linguagem

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil.

**Gerson Tavares do Carmo**

Doutor em Sociologia Política

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf)

Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil.

**RESUMO:** Este estudo insere-se no âmbito do grupo de pesquisa intitulado “Escrita: poder e subjetividades” (UENF). Apresenta os resultados de um experimento realizado com a técnica da narrativa digital (ND), cujo objetivo foi mobilizar o desejo de licenciandos e alunos do ensino fundamental para a expressão escrita, sem foco na correção gramatical, mas no processo criativo. Para tanto, utilizamos a metodologia de desenvolvimento ecossistêmico (MORAES; LA TORRE, 2006) a fim de compreender a dinâmica do processo de construção da oficina oferecida pela pesquisadora, bem como a construção das NDs, contada na socialização ocorrida ao final das atividades. Os resultados dessa experiência demonstram que a construção de narrativas digitais facilita a relação que os licenciandos e seus alunos têm com a escrita, uma vez que os sujeitos, ao reconhecerem sua autoria nos diversos usos e combinações expressivas de linguagens, apresentam crescente coesão, coerência e criação. Nessa perspectiva, as dificuldades deixam de ser objeto subjetivo de culpa para serem assumidas como desafio natural na direção do domínio da escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação inicial. Autoria. Narrativas digitais.

**ABSTRACT:** This study is part of the research group entitled "Writing: power and subjectivity" (UENF). Presents the results of an experiment carried out using the digital narrative (DN) technique, whose objective was to mobilize the desire of undergraduates and elementary students for the written expression, with no focus on grammatical correction, but in the creative process. To do this, we used the methodology of ecosystemic development (MORAES; LA TORRE, 2006) in order to understand the dynamics of the process of construction of the workshop offered by the researcher, as well as the construction of ND, counted in the socialization that occurred at the end of the activities. The results of this experiment demonstrate that the construction of digital narratives facilitates the relationship that the undergraduates and their students have with writing, since the subjects, recognizing their authorship in the diverse uses and expressive combinations of languages, present increasing cohesion, coherence and creation. From this perspective, difficulties cease to be the subjective object of guilt to be assumed as a natural challenge in the domain of writing.

**KEYWORDS:** Initial formation. Authorship. Digital narratives.

## INTRODUÇÃO

As práticas educativas são alvos constantes de discussões que determinam seu desenvolvimento em diversos aspectos, especialmente no que se refere às metodologias de ensino utilizadas pelos educadores e a valorização do contexto escolar para a formação dos alunos. Nos últimos 20 anos, a relação entre o papel da escrita e essa formação tem sido um tema de preocupação no Brasil. Isso porque as avaliações educacionais aplicadas pelo Governo a fim de evidenciar os resultados ou diagnósticos da educação no Brasil<sup>1</sup> mostram o baixo desempenho de nossos alunos. Tais realidades são propaladas como se essas dificuldades fossem irreversíveis, parecendo existir certa acomodação e conformismo por parte dos professores de língua materna. Trata-se de uma “leitura negativa” da nossa realidade. Porém, neste estudo, baseados nas ideias de Charlot (2000), fazemos uma “leitura positiva” da relação dos nossos alunos com a escrita, valorizando sua criatividade e experiência de mundo e considerando seus acertos e não somente suas falhas e carências.

A ideia desta pesquisa emerge durante as atividades do Projeto “Escrita Solidária: sistema de suporte à escrita docente e discente sob a perspectiva da Linguagem e das Ciências Naturais”, quando percebemos a insegurança de licenciandos de Pedagogia em relação à escrita. Tal realidade compromete sua formação inicial, que precisa ser de qualidade, sobretudo no que diz respeito a uma das finalidades principais do professor de língua materna: ensinar a escrever. Considerando esse cenário, surgiu a seguinte questão-problema: de que maneira o estímulo de licenciandos a uma relação autoral com a escrita, por meio da produção de narrativas digitais (NDs), pode influenciar no desempenho da escrita deles e de seus alunos? Tal proposta, com intencionalidade formativa, problematiza tanto o medo, receio ou bloqueio de escrever presente entre esses licenciandos – provavelmente, originado em sua formação na educação básica e por serem, em sua maioria, estudantes vindos de meios menos favorecidos – quanto o direito de aprender a escrever de nossos alunos.

---

<sup>1</sup> Ver Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira – Ideb (2014). Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 26 jan. 2017; Prova Brasil (2014). Disponível em: <<http://provabrazil.inep.gov.br/edicao-2011>>. Acesso em: 14 out. 2016; PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos (2015). Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf)>. Acesso em: 16 maio 2017.

O presente texto visa a descrever os resultados de um experimento realizado com a técnica da ND com foco na mobilização gerada pelo desejo de licenciandos e alunos do ensino fundamental para a expressão escrita, sem foco na correção gramatical, mas no processo criativo.

## **ESCRITA DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA**

A busca pela melhoria da qualidade da educação deve ser uma meta constante nas academias. Para isso, percebe-se que há necessidade de uma compreensão ampla da educação, da escola e de suas finalidades, bem como do desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e a forma como estes promovem o desejo de aprender dos alunos, construindo, assim, um ser crítico e reflexivo em relação ao conhecimento.

No que diz respeito à escrita, o professor “[...] não se considera escritor e entende que não forma alunos escritores” (BOHN, 2003, p. 83). No entanto, sente-se angustiado com essa situação, incapaz de solucioná-la em sua estreita relação com a escrita, pois, como seus alunos, também partilha o medo de escrever. Também não foi e não está sendo resolvido em sua formação acadêmica, uma vez que “[...] alunos universitários, profissionais liberais, pós-graduandos, quando confrontados com a produção textual, entram em pânico” (BOHN, 2003, p. 81). Pânico este provavelmente oriundo dos modelos conservadores de ensino da escrita, nos quais não se permite errar, com uma didática que gera inibição, inferiorização, e não incentivam nem autoria, nem criatividade (CALIL, 2007).

Kramer (2001, p. 31), ao mencionar sua pesquisa “Cultura, modernidade e linguagem”, na qual investigou o que leem e escrevem os professores, a autora afirma que conheceu “[...] histórias de desprazer, indisposição, obrigatoriedade e vontade de não ler”, depoimentos de professoras com “[...] pavor e vergonha de escrever seus relatórios escolares”. Mais uma vez, nota-se a restrita relação do professor com a escrita, provavelmente adquirida no contexto escolar de sua infância e adolescência.

No curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf)/ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), situação semelhante foi constatada (CARMO; CORRÊA; FERREIRA, 2012). Dentre as 26 professoras-alunas matriculadas em uma de suas turmas, 22 (84,6%) explicitaram algum sentimento negativo em sua relação com a escrita. O medo de escrever “errado”, “besteira” ou de “passar ideias para o

papel” foram recorrentes na sondagem realizada. A ortografia e a gramática igualmente foram citadas como fonte de insegurança, do “branco” na hora em que são solicitadas a escrever algo que será lido por alguém.

Uma possível causa dessas dificuldades observadas seria o fato de que, na maioria das escolas brasileiras, a prática pedagógica dos docentes ainda mantém a perspectiva de um ensino marcado por uma abordagem que desconsidera o desenvolvimento do estilo de escrita do aluno da educação básica (TRISOTTO, 2011). Entretanto, no contexto atual, é importante pensar em um ensino de língua materna em que o aluno construa seu próprio conhecimento e observe criticamente os textos produzidos por ele mesmo.

Bunzen e Mendonça (2013) reuniram trabalhos que descrevem as múltiplas linguagens e estratégias de ensino utilizadas por professores do Ensino Médio e pesquisadores, com base nas práticas sociais contemporâneas. Ao apresentar suas concepções e ações didáticas, como a leitura teatral, a leitura oculta em histórias em quadrinhos, os gêneros grafite, documentário, telejornal, *blog*, entre outros, os autores observam, discutem e estimulam a interação pela linguagem. Acreditam que, para acompanhar as mudanças ocorridas nos últimos 20 anos em relação às práticas sociais, os professores precisam desenvolver, na atualidade, “[...] níveis mais avançados de alfabetismo” (p. 237) e práticas mais democráticas, a fim de que o espaço escolar proporcione uma transformação social, tanto nos estudantes, quanto nos professores.

No que diz respeito à formação docente para o ensino da língua materna, é consequente tratar da autoria como processo multiplicador do desejo de escrever. No capítulo “Nem escritor, nem sujeito: apenas autor”, Orlandi (1988, p. 82) declara que “A escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem”.

Entretanto, segundo Cassany (1999), para ser considerado um escritor competente, antes precisa ser um bom leitor e planejar seus textos. Afinal, “Os bons escritores [...] fazem mais planos que os medíocres e dedicam mais tempo a esta atividade antes de redigir um texto” (p. 109). No contexto escolar, essas estratégias de composição de texto muitas vezes não são colocadas em práticas na sala de aula. Primeiro porque não há tempo hábil diante das exigências do currículo mínimo e depois porque o aluno sempre escreve para o seu professor e não tem interesse em impressioná-lo.

De acordo com Orlandi (1988, p. 78), do autor é exigido: “[...] coerência, respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais;

explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre várias coisas, unidade, não contradição, progressão, e duração do seu discurso”. Entretanto, para a autora, essas exigências: “[...] procuram tornar o sujeito visível (enquanto autor, com suas intenções, objetivos, direção argumentativa). Um sujeito visível é calculável, controlável, em uma palavra, identificável”.

Orlandi (1988) pergunta: “O que é preciso, então, para ser autor?”. Para a pesquisadora, “Aprender a se colocar – aqui: representar – como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor” (p. 79).

Nessa direção, a narrativa digital aparece como possibilidade didática para o fortalecimento da prática da expressão escrita de professores em formação e alunos dos anos iniciais.

## **NARRATIVAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UMA ADEQUAÇÃO AOS NOVOS TEMPOS DE INTERAÇÃO SOCIAL E ESCOLAR?**

Na década de 1990, as pesquisas relacionadas ao discurso das narrativas focaram-se na investigação sobre o que as levou a participar de forma tão atuante em nosso dia a dia. Além disso, passou-se a compreender a narrativa como uma figura básica de organização entre os seres humanos, pois, a partir dela, é possível estudar a sociedade como um todo e considerar a atividade de contar histórias como uma prática social. Desde então, a contação de histórias vem deixando de ser apenas entretenimento para ser um recurso pedagógico nas escolas.

Em meados da década de 1990, Dana Atchley iniciou suas pesquisas sobre contação de histórias digitais – conhecida também como narrativas digitais –, no *American Film Institute* (EUA) (HARTLEY; MCWILLIAM, 2009). Já em 1998, juntamente com Joseph Lambert e Nina Mullen, fundou o *Center for Digital Storytelling* (CDS). A organização sem fins lucrativos investe, até os dias de hoje, em programas de fomento que objetivam dar voz às pessoas para que realizem mudanças sociais (TUMOLO, 2015).

Chega-se ao século XXI exigindo que o conhecimento do indivíduo não se restrinja apenas ao domínio das habilidades de codificação e decodificação dos sons da língua e dos sinais gráficos, mas também da capacidade de interpretar, criticar, compreender e gerar conhecimento para estar de fato integrado à sociedade. Sendo assim, para fins educativos, as

NDs têm sido usadas como recurso pedagógico, principalmente como uma forma de criar novas possibilidades de os alunos se expressarem utilizando vários gêneros textuais.

De acordo com o site *Educational Uses of Digital Storytelling* (2015), o professor pode criar suas próprias histórias a fim de ensinar o conteúdo a seus alunos, como uma forma de torná-lo mais atraente e facilitar sua compreensão. Outra possibilidade é instruir o aluno para que ele mesmo crie suas histórias por meio dos recursos digitais disponíveis. Após assistirem a alguns exemplos de histórias digitais, tantos dos professores, quanto dos colegas, ou mesmo as disponibilizadas na internet, o aluno poderá compreender melhor a atividade e escolher suas próprias histórias ou pontos de vista sobre os assuntos já apresentados.

Durante o processo de criação das histórias digitais, os estudantes irão pesquisar em bibliotecas, na internet, desenvolvendo habilidades de leitura, comunicação e escrita. Além disso, ao publicar suas histórias digitais na internet, os alunos têm a oportunidade de compartilhar seu trabalho com outras pessoas e até mesmo receber críticas sobre ele. Também fica a cargo do professor aplicar esse trabalho individualmente ou em grupo, a fim de promover, no segundo caso, uma aprendizagem colaborativa (EDUCATIONAL USES OF DIGITAL STORYTELLING, 2015).

No Brasil, a literatura sobre NDs (TUMOLO, 2011; VALENTE, 2014; VALENTE; ALMEIDA, 2014; PACHECO, 2015; entre outros) investiga o uso de distintas linguagens utilizando uma variedade de mídias, incluindo gráficos, áudios, vídeos, músicas e publicação na Web, para contar histórias. “Esses aspectos são significativos em processos educativos pautados pelo exercício da autoria do aprendiz por meio da construção, análise e reconstrução de suas histórias, permitindo registrar os processos de aprendizagem, organizar os modos de pensar sobre as experiências e as relações que o aprendiz estabelece consigo mesmo e com o mundo” (VALENTE; ALMEIDA, 2014, p. 37).

Scucuglia e Borba (2007) apresentam resultados do experimento realizado em um minicurso oferecido a professores do ensino fundamental, médio e superior. A proposta era que os participantes criassem vídeos a partir de imagens que contextualizassem situações (com narrativas, por exemplo), envolvendo problemas matemáticos. Os autores acreditam que o caráter dinâmico das NDs elaboradas possibilitaram um ambiente propício para que os conteúdos matemáticos fossem abordados, “[...] implicando em possibilidades emergentes em relação à produção de significados e conhecimentos” (p. 12).

Na pesquisa de Bottentuit Junior, Lisboa e Coutinho (2011), licenciandos em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) produziram NDs com o auxílio do *software Power Point*. A produção desses recursos digitais, além de favorecer a criatividade, o trabalho colaborativo, a pesquisa, a síntese, a organização de ideias, foi um incentivo ao uso das tecnologias no ensino e na aprendizagem para esses futuros professores.

O uso de NDs funciona como elemento essencial para a motivação dos alunos nas aulas de língua estrangeira, uma vez que estes criam suas próprias histórias e reconhecem a aprendizagem sobre o conteúdo (TUMOLO, 2011). Os alunos-autores têm “[...] a oportunidade de compartilhar suas experiências, receber *feedback*, rever e reformular suas trajetórias e produções, ao mesmo tempo em que o leitor pode tomar tais narrativas como referência para elaborar e reconstruir suas histórias” (VALENTE, 2014, p. 38). Com isso, os alunos poderão atribuir um sentido social à escrita, já que, além de fazer narrativas sobre suas vidas, irão conhecer mais sobre seus colegas e comentar a escrita destes. Na prática, o ensino da produção escrita deixa de ser apenas de avaliação, pois tem significado para seu cotidiano.

As pesquisas e práticas de ensino mencionadas neste tópico mostram novas perspectivas de interação na escola, que possibilitam aos alunos novas formas de interação com a sociedade. No tópico seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste estudo.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Para compreender os resultados desta pesquisa é necessário apresentar a contextualização e o local onde ela está inserida. O local da aplicação foi o Projeto “Escrita Solidária”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)<sup>2</sup>, coordenado pelos professores Dr.<sup>a</sup> Eliana Crispim França Luquetti e Dr. Gerson Tavares do Carmo, do Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem (Leel/CCH/Uenf). Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), teve seu início

---

<sup>2</sup> “O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O Programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino”. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

em abril de 2014, com o objetivo de implantar um sistema de suporte à qualidade da escrita dos alunos das Licenciaturas de Pedagogia da Uenf.

A fim de desvendar como ocorrem as relações de escrita desses licenciandos e de alunos do ensino fundamental, propomos uma oficina de formação continuada, intitulada “A produção de narrativas digitais como estímulo a uma relação autoral com a escrita”, aos participantes do Projeto. Neste artigo, consideramos o fenômeno da mobilização, que implica mobilizar-se de dentro, reunindo forças para “fazer uso de si próprio como recurso” (CHARLOT, 2000, p. 55) – no caso deste estudo, para as relações de escrita.

Para descrever este processo de aprendizagem optamos por utilizar a metodologia de desenvolvimento ecossistêmico, desenvolvido por Moraes e La Torre (2006) com base nos trabalhos sobre Pensamento Complexo, de Edgar Morin<sup>3</sup>. Tal escolha, diferente do modelo tradicional de natureza positivista, permite compreender o caminho construído durante o processo de construção da oficina e das ND.

Para este estudo, contamos com quatro licenciandas do 6º período do curso presencial de Pedagogia da Uenf, 1 (uma) do curso semipresencial (Cederj<sup>4</sup>/ Uenf), além de 1 (uma) professora do Ensino Fundamental, lotada na Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes, interior do Rio de Janeiro. Em média, as bolsistas participam do Projeto há dois anos.

As percepções das licenciandas em relação ao desenvolvimento das NDs delas e dos alunos do ensino fundamental serão exploradas nos resultados desta pesquisa. Por ora, cumpre apresentar o contexto de trabalho dessas bolsistas no Projeto. A instituição onde atuam é conveniada ao sistema municipal de ensino. Foi escolhida para participar do Pibid por ser mais próxima à Uenf. Isso facilita a ida das bolsistas à Universidade após as atividades na escola. É uma instituição que oferece ensino fundamental (anos iniciais e finais) e médio. Participaram do estudo 32 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Deste total, 21 eram meninas e 11 meninos, com idade média de 9 anos.

---

<sup>3</sup> Ver em: MORIN, Edgard. **Sociologia: A sociologia do micros social ao macroplanetário**. Sintra, Portugal: Europa América, 1998; e MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar en la era planetaria**. Barcelona: Gedisa, 2003.

<sup>4</sup> Criado em 1999, o “Cederj é um consórcio formado por seis universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro (Uerj; Uenf; Unirio; UFRJ; UFF; UFRRJ) e um centro universitário (Cefet-RJ) em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro, por intermédio da Fundação Cecierj, com o objetivo de oferecer cursos de graduação a distância, na modalidade semipresencial para todo o Estado”. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Centro\\_de\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_a\\_Dist%C3%A2ncia\\_do\\_Estado\\_do\\_Rio\\_de\\_Janeiro](https://pt.wikipedia.org/wiki/Centro_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_a_Dist%C3%A2ncia_do_Estado_do_Rio_de_Janeiro)>. Acesso em: 03 abr. 2017.

O primeiro contato da pesquisadora com os participantes do Projeto foi feito mediante autorização prévia da coordenação, em novembro de 2016. Nesta etapa, houve preocupação inicial em expor aos bolsistas o objetivo da oficina a ser desenvolvida no próximo semestre, que exigiria a adesão do grupo.

Aproveitamos para questionar se sabiam do que se tratavam as NDs. Todos disseram conhecer o recurso e citaram exemplos de propagandas veiculadas na TV. Entretanto, não conheciam seu potencial como instrumento pedagógico nas práticas de escrita. Essa informação era essencial para a construção do esboço da oficina.

Confirmada a participação do grupo e sabendo seus conhecimentos e expectativas, a pesquisadora realizou um planejamento prévio da oficina para verificar o possível número de encontros, os objetivos de cada um, bem como escolher os referenciais teóricos e as ferramentas para criação das NDs.

Já em 2017, antes de iniciar a oficina, o objetivo do encontro foi realizar uma explicação detalhada para os participantes sobre o estudo a ser feito, sanando possíveis dúvidas. Em seguida, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa foi entregue. Após a leitura do termo, cada participante assinou uma via a fim de autorizar sua participação, de acordo com as exigências do Comitê de Ética para pesquisas com humanos.

Os encontros tiveram duração de duas horas cada, incluindo o tempo para planejamento das aulas – aproximadamente 30 minutos – a serem replicadas pelos bolsistas em sua turma de 4º ano do ensino fundamental.

De início a pesquisadora acreditou que, para cada etapa, fosse necessário apenas um encontro. Entretanto, foi preciso rever algumas etapas do processo diante das curiosidades, descobertas e angústias dos cursistas, bem como das limitações da escola participante. Assim, de oito a oficina ficou com 10 encontros no total<sup>5</sup>. Aqui, levamos em consideração a orientação de Moraes e La Torre (2006, p. 148), sobre a pesquisa ser “[...] um caminho aberto ao inesperado, às emergências, à criatividade, às incertezas e aos possíveis erros e necessidades de mudança e bifurcação na rota”.

Nossa intenção foi, desde o início da oficina, abrir espaço para um diálogo sobre as possibilidades de uso dos recursos digitais e a escolha dos temas a serem trabalhados com os

---

<sup>5</sup> Este número pode sofrer alterações de acordo com a realidade da turma, o tempo de cada encontro e o número de alunos.

alunos a partir de sua realidade. Assim, seria possível ampliar os sentidos de suas práticas sociais de leitura e escrita, foco deste estudo. A tecnologia digital foi incorporada ao planejamento como uma tentativa de tornar a aula mais atrativa.

Com o intuito de obter informações sobre a experiência que os bolsistas tiveram ao replicarem as atividades com os alunos e como meio de provocar o diálogo entre os sujeitos sobre a atividade realizada e a relação desta com a escrita deles e de seus alunos, no último encontro foi feita uma socialização de todo o processo, desde a apresentação para os alunos das características de uma ND, até sua montagem final. Com duração de três horas, a socialização foi filmada e baseada nas seguintes etapas: i) comentários sobre o primeiro contato com o a ideia das NDs; ii) comentários sobre a mobilização do grupo para iniciar a produção da narrativa; iii) comentários sobre a forma como o grupo se organizou para atingir o objetivo da atividade; iv) comentários sobre as estratégias utilizadas com os alunos; e v) comentários sobre os resultados.

Para a realização dos encontros, uma sala de aula equipada com televisor foi disponibilizada de março a maio de 2017. Isso permitiu fácil visualização tanto de alguns exemplos de NDs quanto das narrativas criadas pelos alunos durante o desenvolvimento das atividades.

No tópico seguinte apresentaremos os resultados da investigação.

## **RESULTADOS**

Os resultados dessa experiência demonstram que a construção de NDs facilita a expressão escrita de licenciandos e seus alunos, uma vez que os sujeitos, ao reconhecerem sua autoria nos diversos usos e combinações expressivas de linguagens, apresentam crescente coesão, coerência e criação em seus textos. Nessa perspectiva, as dificuldades deixam de ser objeto subjetivo de culpa para serem assumidas como desafio natural na direção do domínio da escrita.

No encontro anterior ao início da oficina, quando a pesquisadora realizou uma explicação para os participantes sobre as atividades a serem desenvolvidas nas semanas seguintes, foi perceptível a descrença deles em relação ao resultado final. Primeiramente, porque o trabalho seria realizado em uma escola pública localizada num bairro de classe baixa. Eles faziam comentários como: “professora, você sabe que os alunos da nossa escola não têm

muitos recursos?"; "Não temos um laboratório de informática na nossa escola, sequer acesso à internet!"; "Tem aluno que nunca pegou num celular. Lá a realidade é outra!"; "Os nossos alunos têm muita dificuldade na escrita, será que vai dar certo?"; entre outros. O argumento utilizado pela pesquisadora foi: as narrativas digitais são estratégias didáticas aplicáveis em qualquer contexto e podemos criá-las a partir do que temos à disposição, buscando despertar o interesse dos alunos com assuntos que fazem parte do dia a dia deles. Mesmo havendo certa resistência – algo considerado comum por ser algo novo e fazê-los sair da zona de conforto –, houve a adesão do grupo.

A oficina teve como principal objetivo apresentar uma proposta a partir do conceito de NDs a fim de sensibilizar os sujeitos participantes para o universo mágico das histórias e para a expressão escrita. A produção desses recursos digitais, além de favorecer a criatividade, a pesquisa e o trabalho colaborativo, foi um incentivo ao uso das tecnologias na sala de aula e de diferentes gêneros textuais, tanto orais quanto escritos.

A seguir, descreveremos a vivência das atividades propostas na oficina, bem como as impressões, reflexões, percepções e sentimentos das licenciandas e da supervisora durante o processo de criação das NDs, no momento de socialização das atividades, no âmbito do Projeto "Escrita Solidária".

### **A experiência com a oficina**

O **primeiro encontro** da oficina teve como objetivo apresentar as NDs com potencial para fins educativos a partir do uso de imagens, textos, videoclipes, narração oral e música para contar uma história sobre um tema escolhido.

De início, foi solicitado às cursistas que escrevessem em um papel uma resposta para a seguinte pergunta: "O que você entende por narrativa digital?". Todas as cinco bolsistas mostraram já ter uma ideia sobre o recurso. A partir desse momento, foi importante descrever o surgimento, contexto histórico, bem como a proposta das NDs no âmbito escolar. Nessa perspectiva, analisamos cinco exemplos<sup>6</sup>, selecionados previamente pela ministrante na rede

---

<sup>6</sup> As narrativas selecionadas foram: "A menina do mar", disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4CUynipHzUI>; "A borboleta", disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4CUynipHzUI>; "Os três porquinhos", disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B4-4Q1scHAA>; "Ler para uma criança" (publicidade Itaú), disponível em:

social YouTube (<https://www.youtube.com/>) a fim de que as bolsistas lhes assistissem e observassem suas características, comentando-as. Neste momento surgiram mais dúvidas em relação ao resultado final da atividade, pois afirmavam ser algo distante de sua realidade.

No **encontro 2** as bolsistas deveriam, a partir da escolha de um tópico relacionado com a realidade escolar dos alunos, desenvolver o roteiro de uma narrativa, considerando seus elementos, a saber: narrador, personagens, espaço, tempo e enredo. A ideia era que os conteúdos das histórias proporcionassem uma reflexão significativa para a realidade em que os alunos vivem, a fim de que a atividade de criação das NDs ficasse mais atrativa. As cursistas encontraram certa dificuldade na realização desta atividade porque ainda não conheciam a turma o suficiente. Por isso, para o planejamento da próxima aula na escola, optaram por realizar uma dinâmica e aplicar um questionário aos alunos.

No **encontro 3**, as cursistas levaram sugestões de temas para as narrativas a serem criadas com seus alunos. Após esse momento, foi importante que elas reconhecessem a importância da criação de um roteiro detalhado, de forma a auxiliar todo o processo de construção da ND por meio do uso das diversas mídias existentes. Para isso, foram apresentadas instruções iniciais para a elaboração de um roteiro simples, além da definição de conceitos básicos, como: narrador-personagem (1ª pessoa), narrador-observador (2ª pessoa), narrador-onisciente (1ª e 3ª pessoa) e narrador onipotente (romance moderno); personagens principais, secundárias, típicas, planas e esféricas; espaço irrelevante e determinante; tempo cronológico e psicológico, interno e externo; e enredo. Foi necessário, nesse momento, refletir sobre a narrativa infantil. As bolsistas descreveram algumas experiências pessoais e também em sala de aula, destacando a importância da leitura e da imaginação durante a infância.

A proposta do **encontro 4** era a escrita de um esboço detalhado a fim de orientar a criação da ND. Destacamos que, após o planejamento e a escrita da primeira versão do texto, o grupo deveria acrescentar os recursos visuais e sonoros que dessem suporte à história, de forma a permitir a visualização do projeto como um todo. Refletimos sobre quais imagens vinham à mente para retratar as cenas da narrativa; se era necessário criar essas imagens ou procurá-las em revistas ou na internet; quais efeitos sonoros seriam escolhidos para dar um ritmo à

---

<https://www.youtube.com/watch?v=VRZePsi1a6o;> e “Ônibus na sala de aula”, disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=y7cJi\\_3e3BQ](https://www.youtube.com/watch?v=y7cJi_3e3BQ).

narrativa; entre outros aspectos. A pesquisadora percebeu, mais uma vez, um pouco de resistência por parte de algumas bolsistas na atividade de escrita, mas, ao mesmo tempo, percebia a motivação em finalizar a tarefa proposta, ou seja, a ND. Em seguida destacamos a importância de se considerar as questões de direitos autorais, citando as fontes corretamente. Como em toda semana, as bolsistas tiveram o momento de planejamento da aula na escola.

Muitas dúvidas surgiram no encontro anterior, pois nenhuma das cursistas havia tido a experiência na escrita e elaboração de um roteiro. Com o objetivo de sanar essas dúvidas, no **encontro 5** foram apresentadas mais instruções a respeito da construção do roteiro, com base nas pesquisas de Cassany (1999) e Pacheco (2015): i) planejar o texto; ii) identificar os acontecimentos e o modo como serão narrados; iii) escolher os recursos visuais e sonoros; e iv) avaliar e revisar. Para o planejamento desse dia, a sugestão foi que a equipe iniciasse a escrita de um esboço para a ND a ser criada por eles e apresentada também na socialização, juntamente com as dos alunos. Essa experiência prévia seria importante para que as bolsistas aplicassem a técnica com mais confiança em sala de aula. Nesse momento, elas se mostraram entusiasmadas ao escolherem os elementos próprios do tipo textual, mas, ainda mais, com os recursos sonoros e visuais que utilizariam para contar sua história. O texto escrito foi finalizado em um encontro na residência da supervisora.

A pesquisadora, em seu planejamento inicial, havia reservado apenas um encontro para a organização de todo o material<sup>7</sup> a ser utilizado na criação da ND das bolsistas – como papéis de diferentes cores e texturas, canetas, colas, entre outros – e montagem das ilustrações. Entretanto, foi necessário mais um encontro para finalização da atividade.

No **encontro 6**, num primeiro momento, nos organizamos em círculo com os participantes na sala e os incentivamos a refletir sobre a escrita da narrativa, fazendo perguntas como: há sequência na ordem em que os acontecimentos foram narrados?; há um conflito na narrativa?; que tom emocional vocês querem dar à narrativa (melancólico, sarcástico, de suspense, de humor, dramático...)?; há clareza e coesão entre as partes da narrativa ou ela está repetitiva?; entre outras. Tais questões serviram para levar as participantes a refletir sobre o conteúdo da narrativa e estimulá-las a revisar o texto, seguindo a proposta de Cassany (1999).

---

<sup>7</sup> Com o esboço escrito, as bolsistas listaram, a pedido da pesquisadora, o material a ser adquirido com recursos de material de consumo do Pibid e o levaram no encontro 6.

Ao final deste encontro, as licenciandas iniciaram o esboço das imagens a serem utilizadas na história de seu grupo. **O encontro 7** foi todo destinado para as ilustrações da ND.

Para a edição das NDs a pesquisadora apresentou, no **encontro 8**, recursos multimídias e suportes possíveis como o Programa Power Point (slides de apresentações para inserir título das cenas e créditos da ND), FilmoraGo (aplicativo para edição de vídeo), Audio Trimmer (divisor de áudios online) e Movie Maker (edição final para unir áudio e filmagem). Além disso, foram explicadas algumas estratégias para a gravação dos áudios; sobre o ângulo e enquadramento da câmera adequados às cenas; a respeito da confecção de microfone sem fio caseiro; e quais legendas poderiam ser adicionadas à ND. Nessa interação, percebemos que as licenciandas e a supervisora não tinham a experiência em utilizar tais recursos tecnológicos em sala de aula. Entretanto, uma delas afirmou já ter utilizado o Movie Maker para edição de vídeo para postagem na internet.

A fim de corrigir os possíveis erros das NDs criadas antes da socialização para o restante da turma, o **encontro 9** foi reservado para a montagem final das narrativas dos alunos. Nesta etapa, algumas bolsistas mostraram mais habilidade e interesse do que outras em relação ao uso dos recursos digitais – assim como aconteceu nas outras etapas, em que algumas tinham mais facilidade na escrita ou no desenho.

As bolsistas relataram que a participação na oficina foi um diferencial na sua formação, pois, além de oportunizar a experiência com recursos digitais em sala de aula – saberes até então restritos às teorias acadêmicas –, passaram a valorizar mais a coerência e coesão dos alunos em relação às questões gramaticais durante a correção das produções textuais. Perceberam que, dessa forma, os alunos sentiram-se mais confiantes e entusiasmados durante o processo de escrita.

A experiência realizada na oficina ministrada pela pesquisadora aponta caminhos importantes para que se reflita sobre a formação de futuros professores de língua materna. Compreendemos que, antes da tentativa de apostar na escrita dos alunos (POSSENTI, 2002; CALIL, 2007; PACHECO, 2015), é necessário que nossos futuros professores recebam uma formação com estímulo a uma relação autoral com a escrita. Uma alternativa é estudar as possibilidades didáticas das NDs para o fortalecimento na prática dessa escrita a fim de influenciar positivamente no desempenho de alunos dos anos iniciais.

No subtópico a seguir, descreveremos o **encontro 10**, que tratará sobre os acertos, erros, emoções e estratégias utilizadas durante o processo de criação das NDs.

## **O processo de escrita e criação das narrativas digitais contado na socialização do grupo**

Após uma semana do início da oficina na Uenf a equipe começou o processo de replicação das atividades propostas, realizando adaptações na linguagem e no conteúdo para alunos do 4º ano.

No primeiro encontro, depois de se apresentarem à turma, anunciaram aos alunos que trabalhariam narrativas nas próximas semanas. Inicialmente, estes se mostraram desmotivados, pois disseram já ter estudado o tipo textual no semestre anterior, a partir das fábulas. A fim de mostrar aos alunos que não se tratava da narrativa conhecida por eles, mas sim de uma ND, as bolsistas apresentaram alguns vídeos para a turma. Depois desse momento, os alunos participaram dizendo que já haviam visto algo parecido na televisão e perguntaram se a deles iria aparecer nos meios de comunicação também. Quando uma das licenciandas disse que apareceria na Uenf e nas redes sociais, o entusiasmo deles foi generalizado.

Como mencionado, antes de fazerem as NDs com os alunos era importante que o grupo tivesse uma experiência prática, pois, até o momento, só tinham conhecimento da teoria de alguns exemplos. Dessa forma, ainda no primeiro encontro, as bolsistas mostraram aos alunos sua criação: uma ND cujo título era “Todos nós temos superpoderes”<sup>8</sup>. Com um início bem familiar, citando o bairro onde residem e estudam como sendo um reino encantado, tem como personagens uma dona de casa que nas horas vagas salva o mundo com seus poderes, um príncipe romântico e “do lar”, e seu filho, um menino de dez anos, considerado diferente das crianças do reino pelo fato de não ter superpoderes. A escolha por este último personagem foi proposital, pois na turma havia um aluno que sofria *bullying* por ter uma deficiência intelectual. Os alunos entraram em êxtase ao reconhecerem a voz da narradora, e se reconhecerem no espaço e nos personagens. Nessa atividade, segundo as bolsistas, foram identificados seus desafios e potencialidades individuais e coletivas no que diz respeito ao processo de escrita e ao uso de recursos digitais, bem como as expectativas em relação às NDs dos alunos. Cabe destacar que as gravações dos áudios e filmagens do grupo foram feitas na residência da supervisora.

No segundo encontro com a turma, com o objetivo de conhecer os novos alunos e suas preferências de livros, filmes, músicas, entre outros, foi entregue a cada aluno o questionário

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://youtu.be/d2sVO1fC4vw>. Acesso em: 06 ago. 2017.

“Quem é você?”. Assim, seria possível obter informações importantes para o andamento do projeto com as NDs. Após responder o questionário, toda a turma formou uma roda para a realização da dinâmica “Apresentando meu personagem”. No meio da roda foram colocadas imagens de diversos personagens famosos. Cada aluno escolheu um deles para então apresentá-lo para todos, falando o nome, sua história, descrevendo suas características, entre outras especificações que julgasse necessárias, incluindo o motivo de sua escolha. Alguns se sentiram envergonhados, outros ficaram em dúvida sobre qual personagem escolher, sobre o que falar, mas, com o apoio das bolsistas, todos conseguiram participar.

Na primeira aula com a turma, as bolsistas solicitaram que os alunos fizessem uma roda para leitura do livro “Indiozinho Cratscá”, de Carmen Eugênia Sampaio e Sylvia Paes. Além de aprofundar os elementos que estruturam a narrativa, foi possível debater os conceitos e a contextualização regional que esse livro proporciona, já que trata do universo do indígena goitacá nativo do município. Para demonstrar as diversas formas em que se apresenta o tipo textual, foi feita uma dramatização pelas bolsistas do livro “Mirradinho”, de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro Silva. Num terceiro momento, foi apresentada uma narrativa para evidenciar como esse tipo textual está presente no nosso cotidiano.

Em relação ao processo de escrita da narrativa dos alunos, a estratégia inicial utilizada foi colocá-los em duplas (CALIL, 2007). De acordo com as licenciandas e a supervisora, durante o processo de escrita os alunos apresentaram dificuldades, mas, ao mesmo tempo, foram incentivados a refletir a respeito de suas escritas ao fazerem perguntas relacionadas à ortografia, coesão e coerência. Após a entrega dos textos, a equipe de licenciandas, juntamente com a supervisora, fez a escolha dos cinco mais criativos. Cada licencianda ficou responsável por um grupo de cinco a seis alunos, escolhido por sorteio para que eles tivessem oportunidade de trabalhar junto com outros colegas. A ideia era que cada equipe montasse sua própria ND, a partir do texto selecionado. Os títulos eram: Princesa Youtuber; Jogador *versus* Youtuber; As aventuras de Bruna; O futebol; Princesas e Sereias. Como visto, são temas de interesse para a idade.

Com a narrativa em mãos, os alunos agora deveriam fazer as últimas adaptações no roteiro e acrescentar os recursos visuais e sonoros para dar suporte à história. Para ilustrar cada cena, os alunos fizeram desenhos. Depois, foi a vez de gravar os áudios. Para isso, realizaram vários ensaios, pois era a primeira experiência dos alunos com o gravador de voz para fins educativos.

A tarefa de unir as imagens, os áudios e os efeitos sonoros ficou sob a responsabilidade das bolsistas. Isso porque os alunos do Ensino Fundamental não sabiam utilizar os programas necessários no computador, devido à idade.

Com as NDs finalizadas<sup>9</sup>, era hora de mostrar o resultado aos alunos. A pesquisadora estava presente e foi possível notar a emoção de se reconhecerem no vídeo por meio do texto, áudio e ilustrações. Alguns ficaram tímidos quando se ouviam, mas a maioria vibrou com o resultado da obra deles e da dos colegas. Acreditamos que, assim como as bolsistas, eles não esperavam que o resultado fosse tão positivo.

Nessa experiência observamos que tanto os licenciandos quanto os alunos do ensino fundamental passaram a perceber a aprendizagem da escrita como um espaço de invenções, em que ele deixa de ser mero espectador das histórias contadas pelo seu professor para se tornar um contador de histórias digitais.

Na prática das licenciandas na escola pesquisada, privilegiou-se, durante o processo de autoria, o que era de interesse dos alunos. Eles relataram suas experiências por meio de uma percepção própria a respeito do mundo que os cerca. Assim como na pesquisa de Bohn (2003), notamos que os alunos têm preferência por temas que lhes dão mais liberdade de criar e se expressar, a partir de suas inquietações e realidades. Portanto, criou-se um espaço para que a escrita fosse efetivamente considerada como elemento de transformação social (NÓVOA, 1997; BUNZEN; MENDONÇA 2013; VALENTE, 2014).

A atuação das bolsistas serviu como apoio, interlocução, e não como uma imposição de normas tradicionais. Os alunos escreveram seus textos para outros ouvirem em rodas de leitura e assistirem em redes sociais. Essa foi mais uma motivação, porque sabiam que suas criações não teriam como leitor/ouvinte apenas o professor. Havia interesse em impressionar seu leitor/público.

Ao respeitar e valorizar os conhecimentos prévios de seus educandos, as futuras professoras permitiram a eles desenvolver seu senso crítico de acordo com a realidade em que vivem (NÓVOA, 1997). A exclusão dessa vivência em sala de aula tanto pode reduzir e tornar artificial o objeto de aprendizagem, a escrita, quanto pode deixar de explorar a relação que os alunos têm com ela fora da sala de aula. Afinal, aprendemos a escrever como forma de aprender

---

<sup>9</sup> Narrativas Digitais - Pibid/Uenf 2017 - Escola 1. Disponível em: <<https://youtu.be/FX2o2xJFUnA>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

a nos expressar correta e precisamente ao falarmos (OLSON, 1997), já que é a escrita que estimula o pensamento.

A partir dessa experiência, podemos dizer que o trabalho com a técnica das NDs pode funcionar como fator mobilizador no processo de escrita, já que os alunos participam das aulas de forma efetiva e criam situações de aprendizagens significativas.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A principal contribuição deste artigo é evidenciar o fenômeno da mobilização presente durante as atividades relacionadas à oficina “A produção de narrativas digitais como estímulo a uma relação autoral com a escrita”. Percebemos que os sujeitos da pesquisa reuniram forças para se expressar, apesar de suas dificuldades e medos em relação à escrita. Estes não são individuais, se não coletivos, resultado de sistemas educacionais que foram organizados historicamente mais para dominar do que para libertar, exigindo, por isso, esforço coletivo para torná-las objeto de inclusão e não de dominação.

Esta pesquisa mostra que os futuros professores de língua materna precisam reconhecer sua autoria utilizando o universo linguístico e tecnológico a fim de compartilhá-los com os alunos. A partir do momento em que os professores mostram interesse pelo cotidiano de seus educandos – tanto no que diz respeito ao seu conhecimento prévio quanto no uso dos aparatos tecnológicos –, cria-se uma situação autêntica de aprendizagem, provocando o processo criativo desses indivíduos por meio das NDs. Para isso, é essencial que os professores – de acordo com suas limitações e potencialidades – realizem o planejamento das aulas a partir da sua realidade escolar.

Importa destacar que a utilização das NDs funcionou como uma estratégia para que os alunos do ensino fundamental sentissem uma relação mais amigável com a escrita a partir do momento em que seus professores de língua materna também a tiveram. Nesse sentido, apostar na escrita autoral dos licenciandos em Pedagogia junto a seus alunos, como autores produtores, é um dos fatores necessários para que haja uma mobilização que emerge como elemento capaz de “soltar” a escrita, assim como foi visto – e sentido, a partir das “vibrações afetivas” (MORAES; LA TORRE, 2006) das participantes durante o processo criativo – na etapa da socialização e nas próprias narrativas.

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para um lócus de discussão entre lugares de produção conceitual e de práticas educacionais em torno do ensino da escrita. Em síntese, trata-se de um esforço de aproximar esses licenciandos à escrita na busca de novas estratégias em sala de aula e, sobretudo, de um ensino mais ajustado à realidade dos nossos alunos. Supõe-se, aqui, que o direito ao domínio da escrita por intermédio de recursos digitais como meio de expressão e comunicação deva ser o ponto de partida de um percurso investigativo e de formação que se orienta pelo princípio da inversão da lógica que constrange, mais do que viabiliza, a autenticidade da expressão escrita em qualquer gênero que seja. Afinal, o domínio da expressão escrita é um direito que só alcançará visibilidade e viabilidade prática se a naturalização do medo discente e docente de escrever for problematizada teórica e metodologicamente.

## REFERÊNCIAS

BOHN, H. I. Produção textual e cultura: a interlocução necessária da construção do saber. In: SOUZA, O. de; BOHN, H. I. (Orgs.). **Escrita e cidadania**. Florianópolis: Insular, 2003.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; LISBOA, E. S.; COUTINHO, C. P. **Desenvolvimento de narrativas digitais na formação inicial de professores**: um estudo com alunos de licenciatura em pedagogia da UFMA. 2011. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12653/1/039NDJoao.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

CALIL, E. **Trilhas da escrita**: autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007.

CARMO, G. T.; CORRÊA, J. B.; FERREIRA, L. R. Alfabetizadoras: do medo de escrever ao direito da autoria em uma disciplina do PARFOR. In: Seminário Nacional de Alfabetização e Letramento, 2., 2012, Itabaiana. **Caderno de Textos Comunicações Completas...** Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2012. p. 948-959.

CASSANY, D. **Descrever o escrever**: como se aprende a escrever. Trad. Osmar de Souza. Itajaí: Ed. Univali, 1999.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EDUCATIONAL USES OF DIGITAL STORYTELLING. Disponível em: <<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

HARTLEY, J.; MCWILLIAM, K. **Story Circle: digital storytelling around the world.** Chichester, UK; Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.

KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência-notas sobre o seu papel na formação. In: ZACCUR, Edwirges. (Org.) **A magia da linguagem.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2001. p. 101-121.

MORAES, M. C.; LA TORRE, S. de. Pesquisando a partir do pensamento complexo - elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. **Educação**, ano XXIX, n. 1 (58), p. 145-172, jan./abr. 2006.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 3 ed. Lisboa: Portugal, 1997.

OLSON, R. D. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.** São Paulo: Ática, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Nem escritor, nem sujeito, apenas autor. In: \_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura.** São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1988. p. 75-84.

PACHECO, D. S. F. **A produção de narrativas digitais no ensino médio integrado à educação profissional.** 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015.

POSSENTI, S. **Indícios de autoria.** Perspectiva, Florianópolis: Edufsc, v. 20, n. 1, 2002.

SCUCUGLIA, R.; BORBA, M. de C. Performance Matemática Digital: Criando Narrativas Digitais em Educação Matemática. In: Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM - 2007), 9., 2007. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, MG, Brasil, 2007.

TRISOTTO, R. M. de A. Saberes docentes para o ensino da escrita: estudo comparativo entre estudantes do curso de Pedagogia. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 115-127, jan./jun. 2011.

TUMOLO, C. H. S. **Histórias digitais como recurso para ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** Disponível em: <<http://ppgi.posgrad.ufsc.br/files/2015/11/REAA-43-5.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

VALENTE, J. A. Aprendizagem e Mobilidade: os dispositivos móveis criam novas formas de aprender? In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (Orgs.). **Web Currículo: Aprendizagem, Pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 20-38.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, M. E. B. de. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **Em Rede**, v.1, n. 1, p. 32-50, 2014.

## LÍNGUA IMAGINÁRIA E LÍNGUA FLUIDA: EM DEFESA DO ENSINO E NORMATIZAÇÃO DO CRIOULO GUINEENSE

**Laura Camila dos Santos Santana**

Mestranda em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia, Brasil

**Palmira Virginia Bahia Heine Alvarez**

Doutora em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Bahia, Brasil.

Professora Titular, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia, Brasil.

Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise de Discurso (GEPEAD).

**Silvana Silva de Farias Araújo**

Doutora em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Bahia, Brasil.

Professora Adjunta, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia, Brasil.

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos-PPGEL/UEFS.

**RESUMO:** O presente trabalho discorre sobre aspectos da sócio-história do português no continente africano, mais especificamente na Guiné-Bissau e sobre as circunstâncias que favoreceram o surgimento de uma língua crioula neste país. Destaca-se a relação de coexistência de duas línguas, uma legitimada pelo colonizador e a outra nacional que permite a comunicação entre os falantes de várias línguas africanas. Enquanto uma representa a língua de prestígio e de possibilidade de ascensão social, a outra não garante o acesso à educação formal, sendo, dessa forma, estigmatizada. A insistência do ensino formal baseado na língua do colonizador tem feito surgir movimentos em defesa da língua crioula. Esta pesquisa, embasada no referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso peuchetiana (AD), concentra-se no discurso do movimento *kriolofonia*, enunciado pelo sociólogo Spencer Embaló, que enuncia, a partir da posição de defesa do crioulo como a língua de ensino e cultura, as formações discursivas e ideológicas às quais está vinculado, mediante condições de produção específicas. Para tanto, considera-se o texto da entrevista realizada pela rádio *Voaportuguês* com o organizador da III Semana de *kriolofonia*. Embora este estudo tenha sido realizado a partir de um viés discursivo, foi necessário, com fins de análise, recorrer a aspectos linguísticos e sociais para fundamentar e ampliar a análise.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contato linguístico. Análise de discurso. Formação ideológica

**ABSTRACT:** This paper discusses aspects of Portuguese socio-history in the African continent, specifically in Guinea-Bissau, and on the circumstances that favored the emergence of a Creole language in this country. It stands out the relation of coexistence of two languages, one legitimized by the colonizer and the other national one that allows the communication between the speakers of several African languages. While one represents the language of prestige and possibility of social advancement, the other does not guarantee access to formal education, and is thus stigmatized. This insistence on formal education based on the language of the colonizer has given rise to movements in defense of the Creole language. This research, based on the theoretical-methodological

framework of the Analysis of the Peuchetian Discourse (AD), focuses on the discourse of the kriolofonia movement, enunciated by the sociologist Spencer Embaló, who states, from the position of defense of the Creole as the language of teaching and culture, the discursive and ideological formations to which it is linked, through specific production conditions. To do so, we consider the text of the interview conducted by the Voaportuguês radio with the organizer of the III Week of kriolofonia. Although this study was carried out from a discursive bias, it was necessary, for purposes of analysis, to use linguistic and social aspects to base and broaden the analysis.

**KEY WORDS:** Linguistic contact. Discourse analysis. Ideological formation

## **PRIMEIRAS PALAVRAS**

A compreensão sobre o modo de constituição e desenvolvimento das línguas sempre foi um questionamento no campo das pesquisas linguísticas. Dentre os vários fatores que podem interferir para a formação e desenvolvimento de novas línguas, a hipótese do contato é a que vem alcançando cada vez mais espaço no âmbito das discussões acadêmicas. A lusofonia é o resultado do processo de expansão colonialista da língua portuguesa, empreendida nas grandes navegações que se reflete até hoje nos modelos de educação formal. Nesse sentido, vários trabalhos começam a surgir no intuito de verificar as semelhanças existentes entre as variedades do português, pois em cada espaço onde essa língua foi imposta, a realidade sociolinguística desenvolveu-se de forma distinta, fruto dos processos históricos e sociais envolvidos. Alguns pesquisadores procuraram modificar os parâmetros de estudo da língua portuguesa no Brasil, equiparando-a não mais ao português (PE), e sim buscando entender a estrutura vernácula do português em outras ex-colônias portuguesas.

Algumas dessas pesquisas serão retomadas neste texto, mas sob um viés discursivo, buscando discutir os sentidos gerados em relação às concepções de língua a partir da política linguística implantada nos países lusófonos, mais especificamente na Guiné-Bissau, por meio da imposição de uma língua imaginária - o Português. Com tal aquisição, o sujeito falante é levado a acreditar que apenas por meio dela é capaz de acessar a educação formal e o prestígio da sociedade. Já o crioulo, enquanto a língua fluida, é visto com desprestígio e proibido de ser ensinado. Assim, cabe notar que as ideologias funcionam de modo a naturalizar os sentidos, fazendo com que os sujeitos, interpelados ideologicamente, não se deem conta de que estão sendo interpelados ideologicamente. Assim, a partir da difusão dos sentidos de que há uma

língua com maior prestígio que outra, e do funcionamento do silêncio que interdita o ensino da língua fluida, falada pelo povo, mas deslegitimada socialmente, que os sentidos de língua e sujeito são construídos. Assim, é papel da ideologia e, nesse caso, da ideologia dominante, proveniente do discurso do colonizador, permitir a compreensão de que uma língua, uma variante, seja mais aceitável que a outra, cristalizando assim, verdades aceitas socialmente. Isso porque as formações ideológicas agem através de formações discursivas de forma a controlar o que pode e deve ser dito, ações que podem levar ao apagamento de línguas e culturas por forças estigmatizantes.

Embora a língua nacional na Guiné não seja a do colonizador, a língua do ensino nas escolas continua sendo o português, o que vem suscitando movimentos sociais em defesa do ensino, valorização e normatização do crioulo guineense, haja vista que neste país há uma situação de multilinguismo. Este artigo trará uma análise sobre as formações ideológicas vinculadas ao discurso do sociólogo Spencer Embaló, idealizador do movimento *kriolofonia*, que defende o ensino e normatização do crioulo guineense. De início, serão apresentadas algumas considerações referentes ao contexto sócio-histórico de formação de variedades e línguas crioulas de base portuguesa, bem como o atual contexto multilíngue da Guiné; em seguida, uma ponderada discussão sobre algumas categorias de discussão da AD pecheutiana, para então prosseguir à análise da entrevista enunciada por Embaló. Por fim, serão tecidas algumas considerações finais sobre a pesquisa.

## **BREVES CONSIDERAÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DO CONTATO: FORMAÇÃO DAS LÍNGUAS CRIOULAS**

A partir da expansão mercantilista da Europa, compreendida entre os séculos XV e XIX, o estudo sobre o contato entre línguas ganhou proporções maiores, pois a presença do europeu nos continentes americano, asiático e africano exerceu profundas mudanças tanto sociais quanto linguísticas nos povos nativos desses países.

A língua Portuguesa é língua oficial em 9 países, tal fato se deve a uma política linguística de dominação empreendida no período das grandes navegações que continua mantendo resquícios entre as antigas colônias. Como bem afirma Petter (2015, p. 306) “a grande extensão do uso do Português em quatro continentes, com um expressivo número de falantes, permite reconhecê-lo como uma língua pluricêntrica, que apresenta muitas variedades”. De

acordo com tal pesquisadora, o Português se desenvolveu com características linguísticas e identitárias próprias, sendo construídas por meio de realidades sócio-históricas específicas do processo de colonização. Em cada contexto, a aquisição do português pelos povos dominados teve circunstâncias específicas e foram elas que permitiram essa grande heterogeneidade de um mesmo idioma.

Como é sabido, uma das principais formas de dominação é feita por meio da língua. Por essa razão, uma parte fundamental da colonização foi fazer com que o dominado aprendesse a língua do dominador, para assim expandir seus projetos de exploração. No entanto, o processo de assimilação de uma nova língua não se deu de forma regular e controlada. Tomemos como exemplo os elementos integrantes na situação de contato linguístico no Brasil, a atuação dos africanos e, em menor instância, dos indígenas com a língua dos portugueses geraram alterações significativas na língua alvo, consolidando no desenvolvimento de uma variedade própria da língua, o português popular brasileiro.

Embora a distinção entre o PE e o português do Brasil (PB) sejam evidentes, ainda existe uma insistência em convergir esforços no intuito de ensinar e aprender uma suposta “língua pura”, legitimada pelo discurso escolar e por manuais de ensino. Levantando essa discussão, Castilho (2012, p. 21) evidencia a importância dos estudos de Mattos e Silva (2006) ao ponderar a suposta relação de superioridade do PE e o conseqüente desprestígio do PB:

ela mostra que durante muito tempo o padrão culto do PB correspondeu ao padrão culto do PE. Alterações na sociedade brasileira, de que resultou a ascensão das populações rurais, agora urbanizadas, neutralizam progressivamente o contraste “norma culta x norma vernácula”, trazendo-se para a escola esta última, também denominada português popular brasileiro. Mais do que isso, é o professor ele mesmo que pratica a norma vernácula, deixando de lado a norma culta das gramáticas escolares, em que não reside sua identidade linguística. (CASTILHO, 2012, p. 21)

Dessa forma, a autora delinea a importância das variedades da língua para a representação identitária de um grupo. No entanto, o padrão de norma baseado na língua do colonizador não se limitou apenas ao Brasil, mas em outros países lusófonos, como a Guiné-Bissau. Apesar de ser o Português popular a norma mais utilizada pelos falantes brasileiros, cuja aproximação com a norma culta vem se tornando cada vez mais acentuada, manuais e livros didáticos insistem em apresentar uma gramática fechada, aos moldes da morfossintaxe portuguesa, negando a presença de elementos próprios desta variedade desenvolvida no Brasil.

Quanto à formação das línguas, o contato entre elas pode gerar uma variedade crioula prototípica, por circunstâncias do contato, a partir de estágios de mudança que vão se acentuando ao longo do tempo – *jargão* - *pidgin*. Assim, a depender das circunstâncias do contato, processos de pidginização podem atuar levando ao desenvolvimento de uma nova língua, carregando influências lexicais e gramaticais das línguas de superstrato e substrato.

Todos os crioulos de que temos conhecimento convivem, no mesmo espaço ou em espaços adjacentes, com diversas línguas, nativas ou não. Pelo menos uma delas é o *superstrato*, como o português na Guiné-Bissau, em Cabo Verde e em São Tomé e Príncipe [...]. É, portanto, a língua lexicadora, dominante, dos ex-senhores coloniais. As outras podem ser línguas de *substrato*, isto é, as línguas dos povos dominados que entraram em contato com os colonizadores. (COUTO, 1996, p. 53)

O crioulo surge da necessidade de comunicação emergencial entre um grupo falante de uma língua dominante com falantes adultos de várias línguas ininteligíveis. Dois aspectos são fundamentais para se compreender essa nova língua, fruto desse contato, sempre haverá uma língua de superstrato e outra de substrato. A primeira é responsável por fornecer o léxico, ou seja, o vocabulário; enquanto a segunda fornece a estrutura gramatical. São características da região onde foi desenvolvida uma língua crioula apresentar uma situação de *diglossia*, termo cunhado por Ferguson (1959) para designar que nesse contexto duas línguas sempre apresentarão maior concorrência, sendo uma altamente valorizada e a outra não.

Existem contextos específicos que propiciam o surgimento de uma língua crioula, geralmente a sua gênese está associada a ilhas, ou seja, situações demográficas de isolamento, como os quilombos, fato que não favorecia o contato consistente com a língua do colonizador e a necessidade de promover a comunicação entre línguas ininteligíveis. Há quem defenda que o crioulo não possui *status* de língua, isso em função da sua gramática simplificada, da morfologia dos verbos e da ausência de marcas de gênero e número. Entretanto, o conceito de transmissão linguística irregular (LUCCHESI; BAXTER, 2010) é capaz de explicar ambos processos, tanto as línguas crioulas quanto alterações decorrentes do contato.

## **O CONTEXTO MULTILINGUE DO CRIOULO GUINEENSE**

A Guiné-Bissau está localizada na costa ocidental do continente africano, possui uma população estimada de 1 759 159 habitantes, distribuídos numa área de 36 125 Km<sup>2</sup>.



Figura 1 – Localização geográfica da Guiné-Bissau<sup>1</sup>

Assim como outras ex-colônias portuguesas, a Guiné-Bissau tem como língua oficial o Português que é a língua do ensino, do acesso à cultura e dos meios de comunicação, porém apenas cerca de 0,03% da população a falam. Entretanto, a língua fluida, a que possui mais locutores e se faz presente no cotidiano dos guineenses não possui o mesmo *status* da língua do colonizador, sendo o crioulo a língua que une os diferentes grupos étnicos falantes de mais de vinte línguas africanas lá existentes:

nem o português e nem o crioulo são línguas maternas da maioria dos guineenses. Com efeito, as línguas africanas (pertencendo à família das línguas nígero-congolesas) são a primeira língua das diferentes comunidades, através das quais se transmitem os conhecimentos ancestrais, as tradições e a identidade comunitária (EMBALÓ, 2008, p. 102).

O crioulo se apresenta assim como a língua franca, responsável por promover a comunicação entre os falantes oriundos das diferentes etnias e também os une enquanto povo, sendo, dessa forma, a língua nacional. No quadro abaixo é apresentado uma parte do panorama linguístico da Guiné, conforme COSTA (2014):

Língua	Nomes alternantes	Família	Porcentagem de falantes na Guiné-Bissau	Número de falantes na	Situação linguística
--------	-------------------	---------	---	-----------------------	----------------------

<sup>1</sup> Fonte: < <https://greenwichmeantime.com/time-zone/africa/guinea-bissau/map-guinea-bissau/>>. Acessado em: 6 de Set. de 2017.

				<b>Guiné-Bissau</b>	
Português	—	Românica	0,03 %	500 falantes como L1 (2012)	Oficial/ Institucional
Banyum	Bagnoun, Bainuk, Banhum, Banyuk, Banyun, Banyung, Elomay, Elunay, Guñuun, Bainouk	Atlântico	0,6 %	8.860 falantes (2006 World Factbook)	Em vigor
Crioulo da Guiné-Bissau	Guinea-Bissau Creole, Kiryol, Portuguese Creole	Crioulo de base lexical portuguesa	13,54 % (como L1) 39,45 % (como L2)	206.000 falantes como L1 (2006 World Factbook)- 600.000 ou mais falantes como L2	Em desenvolvimento
Manjaco	Kanyop, Mandjaque, Mandyak, Manjaca, Manjack, Mandjack, Manjaku, Manjiak, Mendyako, Ndyak	Atlântico	12,09 %	184.000 falantes (2006 World Factbook)	Em desenvolvimento

Quadro 1- Parte do panorama linguístico da Guiné-Bissau<sup>2</sup> (2006)

Segundo Costa (2014, p. 58), as 22 línguas convivem numa situação confusa, pois não há uma distinção entre o que seria variedade ou dialetos de uma mesma língua. Isso porque a diversidade cultural no país é grande, implicando diretamente na língua.

<sup>2</sup> Fonte: COSTA (2014). Disponível em:

<<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/13296/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Paula%20Mendes%20Costa.pdf?sequence=1&isAllowed=y%3E>>. Acessado em: 6 de Set. de 2017.

Etnias	Populações	Porcentagem
Balantas	160.296	31,5 %
Fulas	108.402	21,3 %
Manjacos	71.712	14,0 %
Mandingas	68.752	13,6 %
Papéis	36.341	7,2 %
Mancanhas	16.300	3,3 %
Beafadas	11.581	2,3 %
Bijagó	10.332	2,0 %
Felupes	8.167	1,6 %
Baiotes	4.373	0,8 %
Nalus	3.009	0,6 %
Outros	9.715	1,8 %

Quadro 2: Principais etnias da Guiné-Bissau<sup>3</sup> (SILVA, 2000)

Dentre as 22 línguas da Guiné, uma é oficial e institucional, as demais estão em vigor e desenvolvimento, há algumas até ameaçadas. Diante deste contexto de multilinguismo, há a emergência de uma língua unificadora capaz de permitir a comunicação e o acesso à educação. O crioulo guineense, kriol, cumpre muito bem esse papel, pois mais de 15% da população o têm como primeira língua e 44,3% como segunda, contra 13% falantes do português, tanto como primeira quanto como segunda língua. No entanto, é a língua do colonizador a única permitida na escola, negando a importância tanto das línguas maternas- línguas étnicas- quanto do crioulo.

O crioulo da Guiné-Bissau, resultante do contato entre portugueses e oeste africanos, desenvolveu-se de forma consistente nos centros urbanos; a partir de 1920 "ele passou a ser estigmatizado e sua utilização passou a ser proibida pelas autoridades coloniais" (EMBALÓ, 2008, p. 103). Recebendo rótulo de língua "não civilizada" em oposição ao prestígio atribuído ao português, esta situação prevaleceu até a independência do país em 1974, por força política do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Após a independência, o crioulo se generalizou, conseguindo o estatuto de língua nacional, porém,

<sup>3</sup> Fonte: SILVA (2000). Disponível em: <[https://guinebissaudocs.files.wordpress.com/2011/06/pdf\\_bijagc3b3s.pdf](https://guinebissaudocs.files.wordpress.com/2011/06/pdf_bijagc3b3s.pdf)>. Acessado em: 6 de Set. de 2017.

apesar de tentativas de introduzi-lo no sistema de ensino, não foi possível alcançar este resultado, devido à "deficiente preparação dos próprios professores, passando pela falta de materiais didáticos e o facto do crioulo [...] não ser necessariamente a língua materna dos aprendentes" (EMBALÓ, 2008, p. 103)

## **PRESSUPOSTOS DA ANÁLISE DE DISCURSO PECHEUTIANA (AD)**

A AD concebe a linguagem como "a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social" (ORLANDI, 2005, p. 15). O discurso está nesse entremeio, à medida que permite ao sujeito enunciar a partir de posições sociais determinadas. Segundo Pêcheux e Fuchs (1997, p.166), "a espécie discursiva pertence ao gênero ideológico", por isso, é inegável a eficiência da ideologia, à medida que conduz ao assujeitamento por meio do discurso. Desse modo, o sujeito, ao produzir linguagem, pode ser levado à crença de posse e controle sobre os efeitos de tudo o que diz, no entanto, sempre há a possibilidade de outros sentidos, pois a AD coloca em jogo o político, o simbólico e o ideológico. Por conseguinte, não trabalha com a língua na sua dimensão abstrata e, sim, com a língua no mundo, resgatando a sua historicidade, que até então não era considerada.

É sob a inserção do paradigma discursivo que Pêcheux lança as bases da teoria do discurso, dando atenção especial às relações ideológicas ocultadas no discurso. Todo discurso é uma construção social e não individual, pois ele indica a visão de mundo de determinado grupo existente na sociedade. Há um controle que rege a produção dos discursos. Não se pode dizer tudo! A seleção de palavras feita por sujeitos que querem expressar situações semelhantes nunca irá significar as mesmas coisas. É nesse jogo, mediado pela linguagem, que se manifesta "uma proposta em que o político e o simbólico se confrontam, essa nova forma de conhecimento coloca questões para a Linguística, interpelando-a pela historicidade que ela apaga, [...] interrogando a transparência da linguagem sobre a qual elas se assentam" (ORLANDI, 2005, p. 16).

O sujeito que produz linguagem acredita que possui autonomia e controle real sobre o que diz, crê que é a origem do dizer e que é livre para dizer o que quer. Imagina que as palavras são suas e que controla o sentido das mesmas. Contudo, conforme nos diz Orlandi:

O sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual. A forma dessa apropriação é social. Nela está refletido o modo como o sujeito o fez, ou seja, sua interpelação pela ideologia. O sujeito que produz linguagem também está reproduzindo nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes. (ORLANDI, 2001, p. 19).

Ao analisar as condições pelas quais o discurso é produzido, seja por meio do seu contexto imediato ou pela situação sócio-histórica que é retomada, o papel da ideologia estará sempre imbricado. Ainda que não perceba o modo como o histórico e o social estão presentes, eles ali produzem sentidos seja por ou para os sujeitos. Uma questão pode ser levantada para facilitar a preponderância das condições de produção para a análise dos discursos presentes nos diferentes textos: por que certos posicionamentos são aceitos em determinadas circunstâncias e condenados em outras? Ou melhor, por que é possível afirmar algo em um contexto que não é aceitável em outro?

## **MEMÓRIA DISCURSIVA**

Para que as palavras possam ter sentido, é preciso relacioná-las a outros já-ditos. Não se pode dizer algo totalmente novo, pois sempre se estabelecem relações de sentido com o que já foi dito em outro lugar sobre determinadas condições de produção. De acordo com Pêcheux (2010):

A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 2010, p. 52).

A condição da linguagem é a incompletude. Em um texto não se fornece todas as informações necessárias para promover a compreensão, pois o sujeito realiza escolhas reguladas por determinada formação ideológica. Dessa forma, o funcionamento do discurso se dá mediante processos de repetição que mantêm entre si relações de sentido. “A noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas, reguladas pelos aparelhos ideológicos” (COURTINE, 1981, p. 53). É a memória que permite a lembrança, a repetição, pois está na base da produção discursiva e restrita ao que pode e deve ser dito em uma formação discursiva.

## FORMAÇÃO DISCURSIVA E FORMAÇÃO IDEOLÓGICA

Antes de tratar desses dois conceitos importantes para a AD, é imperioso compreender o papel da ideologia. Ela é a condição que constitui os sujeitos e os sentidos. Orlandi (2005 p. 46) diz que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. A forma como esta consegue se camuflar no interior do próprio discurso é fundamental para constituir o sujeito, ou seja, o indivíduo ocupa a posição de sujeito pela ideologia.

Segundo Pêcheux (2009, p. 152), “o conceito de ideologia em geral permite pensar ‘o homem’ como ‘animal ideológico’, isto é, pensar sua especificidade enquanto parte da natureza”. Dessa forma, a ideologia é o efeito que transmite a “ilusão de transparência, de obviedade dos sentidos”. Toda organização possui formas de controle de interpretação, que são historicamente determinadas. Orlandi (2005) ressalta que:

[...] há modos de se interpretar de acordo com sua vontade, há especialistas, há um corpo social a que se delegam poderes de interpretar (logo de “atribuir” sentidos), tais como o juiz, o professor, o advogado, o padre, etc. Os sentidos estão sempre “administrados”, não estão soltos”. (ORLANDI, 2005, p. 10)

Desse modo, é possível perceber que o trabalho da ideologia é minucioso. Os sentidos são muito bem administrados. Nesse ponto, Orlandi (2005) comunga com Althusser (1992), em seu livro *Aparelhos Ideológicos do Estado* (AIE). Nele, Althusser discute a presença de instituições distintas e especializadas como escola, igreja, família e meios de informações, para monopolizar os sentidos e ditar o que pode ser dito e interpretado. Esses AIE são, para ele, meios e também lugar da luta de classes. Tudo é rigidamente organizado, planejado e definido pelo Estado, de tal sorte que não sobra mais nada para os cidadãos.

A melhor maneira de perceber o papel da ideologia é refletindo sobre as diversas ocasiões em que o confronto com objetos simbólicos conduz o indivíduo a buscar na interpretação possíveis sentidos. As palavras em si não possuem sentidos, mas o que elas remetem. Os sentidos são produzidos a partir da relação das palavras com as condições de produção, memória e a FD. Orlandi (2005) apresenta o conceito de FD como “aquilo que numa

formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2005, p. 43).

A FD dependerá da inscrição, ou melhor, da posição ocupada pelo sujeito. A ideologia ocupa um papel essencial ao materializar o discurso; assim, no discurso é possível perceber como a linguagem e a ideologia se articulam com reciprocidade.

A língua em si não é capaz de fornecer os sentidos, mas cada palavra é um fragmento de discurso, que integra uma ou mais formações discursivas legitimadas pela ideologia. Para compreender o sentido do que está sendo dito, o analista precisa observar as condições de produção, acionando a memória, o que remeterá o dizer a uma FD (e não a outra) para compreender o sentido determinado ideologicamente.

Fiorin (1993, p. 34) argumenta contra a indissociabilidade das ideias com a linguagem e afirma que as representações não existem fora dos quadros linguísticos e, por conseguinte, as formações ideológicas só ganham existência nas formações discursivas. Para Orlandi (2005), o discurso é um conjunto de enunciados que derivam da mesma formação discursiva. A autora diferencia o texto do discurso, sendo que o primeiro é atravessado por vários discursos, ou seja, em um mesmo texto é possível encontrar várias formações discursivas. Enquanto o texto é empiricamente um todo, o discurso é incompleto, heterogêneo devido às várias formações discursivas que se entrelaçam.

As formações ideológicas, por sua vez, “comportam uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição)”. A partir de lugares no interior de um aparelho ideológico e inscritas numa relação de classes, “toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas” (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

## **ANÁLISE DE DADOS: ENTREVISTA COM ANTÓNIO SPENCER EMBALÓ**

Entre os dias 12 e 14 de maio do ano corrente, aconteceu a terceira edição da Semana de Kriolofonia na Guiné-Bissau. Este movimento é apenas uma parte do amplo objetivo que é a inclusão do crioulo no sistema de ensino, visto que um obstáculo apresentado para o fracasso da educação guineense é a dificuldade de aquisição do Português, língua oficial e obrigatória na educação formal. O material da análise foi retirado do ambiente virtual, rádio *Voaportugues*. Com duração de 16 minutos, com interferências musicais e vinhetas que foram retiradas no ato

da transcrição, segue abaixo os trechos da entrevista realizada por Amâncio Miguel (M) ao sociólogo e idealizador do evento António Spencer Embaló (E).

#### **TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA<sup>4</sup>**

**M-** Na cidade de Bissau, ocorre pela terceira vez a semana da Kriolofonia. Uma ocasião em que os organizadores usam para defender a sua língua e cultura. Sobre o assunto convidamos um deles, António Spencer Embaló que diz defender e projetar a kriolofonia.

**E-** É uma forma de manifestação do crioulo, da língua crioula e a nossa forma de nos posicionarmos perante a língua crioula. Nós não temos dúvidas, nós, os organizadores, Universidade de Amílcar Cabral e o Centro Cultural Português, da importância educacional, social e cultural do crioulo [...]. A ideia da kriolofonia é demonstrar a mais certa importância e mostrar a forma como deve ser tratada e valorizada, de forma muito resumida, diríamos que é uma semana de manifestação de toda importância e manifestação do crioulo na sociedade guineense.

**M-** E o que acontece de concreto nesta semana?

**E-** Criamos dois momentos muito especiais que é a festa de começada e a festa de cabanada. [...]. Para a festa de começada deste ano resolvemos desafiar os músicos a criarem duetos. [...]. Também aproveitamos a oportunidade para prestarmos homenagem a duas figuras, dois ícones culturais incontroláveis do país que é a Amílcar Cabral e José Carlos Schwarz [...].

**M-** Os organizadores do movimento crioulo pretendem desenvolver o crioulo no sistema de educação e eliminar preconceitos?

**E-** Crioulo como se sabe nasceu da interação entre os portugueses e os nativos da Guiné-Bissau, é uma língua natural como outra qualquer e está sempre a apropriar-se de outros termos, de outras expressões e de outras contribuições. Mas a nossa preocupação é mais no sentido de ser ensinado e de ser valorizado. Porque ainda existe uma parcela da população que vê a utilização

---

<sup>4</sup> A entrevista foi realizada no dia 12 de maio de 2017 pelo jornalista Amâncio Miguel durante a terceira edição da Semana de Kriolofonia e divulgada em formato de áudio no site da Rádio *Voaportugues*. Disponível em: <<https://www.voaportugues.com/a/kriolofonia-procura-unir-um-povo-crise/3849817.html>> Acesso em: 28 jul. de 2017.

da língua crioula como algo que pode ser desprestigiante e a nossa luta é exatamente o contrário, é de ver ganhos, é de ver o valor na utilização da língua e conseguir lograr um ganho é de louvar a experiência, uma vez que conseguimos fazer com que o próprio Centro Cultural Português e o Instituto Camões estivessem associados à terceira semana de kriolofonia; estão a apoiar também financeiramente, significa que vão reconhecer esse valor, reconhecer o fato de que o ensino ou a utilização do crioulo não é de forma alguma o ensino ou a aprendizagem da língua crioula. Isso é um ganho. É essa língua que queremos procurar.

**M-** Que argumentos tem as autoridades para não integrarem o crioulo no ensino, por exemplo?

**E-** De forma oficial, nunca ouvi um argumento do estado. Aquilo que vou ouvindo aqui e acolá é que ainda não há condições para ser ensinado o crioulo, porque não existem ferramentas. O que para mim é um argumento fraco, uma vez que nunca se tentou, pelo menos que tenhamos conhecimento, criar condições efetivas para pelo menos se estudar e prosseguir se existem condições para a estrutura da língua [...]

**M-** Em muitos países, programas de saúde usam mais as línguas nacionais para transmitir mensagens porque muitas vezes nas línguas europeias a mensagem não chega completa às pessoas. Neste caso, esta falta do crioulo pode também ajudar a Guiné em outros aspectos sociais porque as línguas transportam formas de estar, não é verdade?

**E-** [...] A utilização do português é uma miragem, é algo mais simbólico, é algo muito reservado à elite urbana [...]. Falta uma certa coragem política e uma certa ousadia também dos nossos representantes políticos não só no campo da cultura como no campo da educação para assumir que pelo menos deve se dar um passo no sentido de se estudar, no sentido de se criar ferramentas de ensino [...]. Não se compreende como é que o estado ainda não acordou para essa apropriação, para o reconhecimento e a valorização dessa língua como deve ser.

**M-** Mas também a situação política da Guiné fica a atrapalhar muita coisa?

**E-** A situação política é sempre um bode expiatório para quem não quer fazer. [...]. Quem não quer fazer não faz! [...] Como eu costumo dizer, eu não conheço nenhuma ferramenta cultural que tanto une os guineenses quanto o crioulo. É o que está por trás da criação da semana de kriolofonia, porque no

fundo estamos a contribuir para trabalhar aspectos da nação, daquilo que nos une, enquanto guineenses.

## **BREVE GESTO DE ANÁLISE**

António Spencer Embaló enuncia a partir de uma posição ativista contra o projeto de colonização empreendido pelos europeus no continente africano. Os sentidos das palavras não são expressos apenas pelo que é dito, pois, “ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam (ORLANDI, 2005, p. 82). Este sujeito é marcado historicamente pela escravidão, pela negação da sua língua e cultura em favor daquela imposta pelo invasor português. De início, o próprio nome do movimento reflete sentidos sobre a projeção que se deseja alcançar, sons crioulos, reunião de falares crioulos. Como já foi dito, a Guiné-Bissau possui um contexto de multilinguismo, pois além da língua do colonizador há mais de vinte línguas africanas que também convivem entre si, no entanto, o projeto para a normatização e ensino formal, não se configura em nenhuma dessas línguas que representam a cultura e diversidade étnica de determinados grupos do país, mas na língua formada a partir do contato entre portugueses e guineenses, pois o argumento de ser a língua que possui mais falantes no país foi determinante para organização de tal movimento.

Todo projeto de normatização em comunidades multilíngues, implicará em si, na valorização de uma determinada língua em detrimento a outras. No entanto, o crioulo da Guiné estabelece uma relação de "imparcialidade", pois se caracteriza por ser uma língua à parte, ou seja, nem a do colonizador, nem a dos grupos étnicos. Diante desta vasta heterogeneidade, as condições de produção do discurso, ou seja, o contexto histórico e social que embasam o discurso de Embaló indica um sentido e legitima a língua falada pelo povo da Guiné.

Ao colocarmos em evidência as condições em que surge esse discurso, começamos a compreender o seu funcionamento. Primeiramente, precisamos atentar para o lugar em que foi proferido e para a memória discursiva, que é desde sempre histórica e não individual, acionada ao se pensar em África: atraso, pobreza e não-civilização. Tais elementos que podem ser acionados a partir da memória discursiva indicam que os sentidos gerados pela ideologia do colonizador sobre o crioulo trazem elementos que o ligam à inferioridade, ao atraso e à pobreza, o que faz com que essa língua seja deslegitimada, e haja uma interdição em relação ao uso da mesma. O discurso presente na entrevista, por outro lado, representa portanto, a resistência do sujeito à ideologia do colonizador. A partir dele, o sujeito resiste a se identificar com a ideologia

de superioridade do Português, reivindicando o reconhecimento e a legitimação do crioulo, ecoando aí não apenas a voz do Sociólogo, mas também a de milhares de guineenses que reivindicam um reconhecimento da língua falada por eles. Outro acontecimento importante é a organização do evento, composta por atrações culturais que agregam valor e reconhecimento ao crioulo, o apoio e financiamento de instituições para a realização do evento evidencia o interesse político do movimento, no sentido de convergência de forças e mobilizações para sensibilizar o estado. No entanto, são instituições responsáveis pela preservação e expansão da língua portuguesa que apoiam a III Semana de *kriolofonia*. Conforme enunciado pelo sujeito, a relação de apoio entre o Instituto e o movimento em defesa do crioulo conduz ao discurso de que é por meio do crioulo que se pode chegar a dominar “a estrutura complexa da língua portuguesa”.

Apesar do sujeito apresentar outros gestos, por meio da opacidade da língua é possível perceber sentidos outros, como o de que é a *kriolofonia* uma forma de firmar as bases portuguesas no ensino formal. O enunciador recorre, neste caso, ao apoio do colonizador representado pelo Centro Cultural Português e o Instituto Camões. Neste sentido, o sujeito do discurso apesar de encenar uma saída completa, um total rompimento com a ideologia do colonizador, tal rompimento não ocorre totalmente, uma vez que ele recorre à ideia de que as instituições que representam a Língua Portuguesa no país apoiam o movimento, como se fosse necessária ainda a autorização do colonizador para legitimar o crioulo guineense. Esse movimento do sujeito indica que ele não está totalmente identificado com a ideologia do colonizador, mas também não rompe completamente com ela, o que indica um modo de constituição do sentido a partir da contradição, da crítica, da dúvida, movimento denominado por Pêcheux (2001) de contra-identificação. Pode parecer contraditório, mas de fato é esta a relação da língua com os sujeitos, interpelados de um lado pela língua e confrontados de outro pela ideologia.

A programação do evento, as apresentações musicais e poéticas são relevantes para se compreender as muitas formas de expressão do crioulo, que assim como toda língua é capaz de representar filosoficamente, poeticamente os saberes de um povo. A memória discursiva é acionada à medida que o enunciador homenageia dois sujeitos importantes para a concretização da Independência da nação, eis o sentido político do movimento. Aciona-se a memória discursiva da independência para fazer significar a relação de Amílcar Cabral com a linguagem, uma vez que ela é instrumento de poder, emancipação, libertação. As condições de produção

num sentido amplo resgatam o contexto sócio-histórico e ideológico de apagamento de uma língua e cultura já existente antes da chegada do homem branco e um apelo silencioso à comunidade para a resistência, representado pelo crioulo.

Compreendendo essa língua franca como a fusão da estrutura de duas línguas e a sua permanência como indicação de que a língua do dominador não teve força necessária para ser assimilada, seja em seu léxico ou em sua gramática, a língua crioula indica, sim, resistência à dominação, razão pela qual o ativista guineense reitera na afirmação do *status* de "língua natural". Tal afirmação revela a relação de igualdade do crioulo com outras línguas, principalmente à do colonizador, indicando que essa língua é a natural do povo guineense e atribuindo, por oposição o natural ao artificial (imposto), neste caso, representado pela língua do colonizador.

O sujeito manifesta uma posição de enfrentamento político quanto à escravização do povo guineense e da impossibilidade da educação formal com base na língua crioula. Um ranço da omissão do estado, representado pela legitimação do poder se faz exalar pelo enunciado "nunca se tentou, pelo menos que tenhamos conhecimento, criar condições efetivas para pelo menos se estudar e prosseguir se existem condições para a estrutura da língua". O uso do condicional "se" indica um movimento de contra-identificação do sujeito, de crítica à ideologia dominante do colonizador, mas sem um rompimento efetivo com esta, já que o uso do "se" indica também uma incerteza. Nesse ponto é possível perceber a atuação do Aparelho Ideológico do Estado controlando os sentidos do que e como ensinar representado pelo discurso autoritário, que impede e interdita sentidos.

"A utilização do Português é uma miragem", tal enunciado está filiado a uma sucessão de outros discursos que apontam uma formação ideológica comum, a da imposição do Português como um modelo - imaginário - que são as "línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, a-históricas" (ORLANDI; SOUZA, 1988, p. 28), "é algo mais simbólico, é algo muito reservado à elite urbana". Desta forma, é possível perceber a posição social do sujeito, dos excluídos, dos menos favorecidos que muito lutaram para conquistar um local de voz, de representação. Desse lugar social ele produz sentidos sobre o que é ser guineense numa sociedade que ainda apresenta forte ligação com a colônia.

O argumento utilizado para reivindicar uma alfabetização baseada no crioulo é encontrada na definição de língua fluida afirmada por Orlandi (1988, p. 34) "A língua fluida é a que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através

da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidades (significativas) de análise, no contexto de sua produção". O crioulo se apresenta assim, como a língua capaz de promover a conexão entre diversas culturas e povos, transmitindo saberes e construções discursivas que geram nos sujeitos falantes processos de identificação ou não. Impedir que os alunos utilizem a língua que dominam é limitar o seu pensamento e aprisioná-los à formação ideológica do colonizador. Os últimos períodos são cruciais para compreender o funcionamento discursivo, pois o movimento *kriolofonia* se constitui num instrumento político contra a dominação eurocêntrica instituída no país que ainda vigora no momento pós-independência.

Dessa forma, é possível perceber que o indivíduo é interpelado em sujeito a partir da identificação com os saberes da formação discursiva que concebem o crioulo como um instrumento capaz de promover o crescimento e autonomia do país. No entanto, ele ainda se encontra num movimento de tensão que o coloca entre os saberes do colonizador (regulados pelo Centro Cultural Português e o Instituto Camões) e os saberes do colonizado. A crítica, a tensão mostram que o discurso sobre o Português como língua oficial ensinada nas escolas não é homogêneo e que os sujeitos resistem à formação ideológica do colonizador. O discurso utilizado pelo sujeito para promover a mobilização de que o ensino formal com base no crioulo é a melhor forma de conduzir o crescimento do país, é legitimado a partir do sentido de união que ele promove entre os diversos grupos étnicos no país.

## **PALAVRAS FINAIS**

Diante das discussões aqui apontadas é possível perceber a importância dos discursos para compreender sentidos construídos historicamente. Para se compreender o funcionamento discursivo, é necessário a apropriação de conhecimentos histórico-sociais dos sujeitos envolvidos. Apesar deste trabalho ser apenas um fragmento de um amplo processo sócio-histórico-ideológico, foi possível perceber a relação direta entre língua e ideologia representada pela tentativa de se reorganizar um país, fruto de contextos de exploração e imposições. A apropriação cultural é possível mediante a legitimação da língua fruto do contato entre portugueses e europeus.

Esta pesquisa não buscou apenas analisar um discurso d'além mar, fora da realidade linguística brasileira, mas suscitar questões sobre outros discursos de imposições linguísticas e

manutenção de uma norma baseada no português europeu em outros contextos, como é o caso do Brasil.

## REFERÊNCIAS

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *In*: LOBO, Tânia; CARNEIRO, Zenaide; SOLEDADE, Juliana; ALMEIDA, Ariadne; RIBEIRO, Silvana. **ROSAE: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012.

COSTA, Paula Mendes. **Descrição fonológica do crioulo guineense**. Dissertação, UFPE, 2014. Disponível em:  
<<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/13296/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Paula%20Mendes%20Costa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

COURTINE, Jean-Jacques. “**Analyse du discours politique**”. *Langages*, n.º 62, juin, 1981.

COUTO, Hildo Honório do. **Introdução ao estudo das línguas crioulas e pidgins**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1996.

EMBALÓ, Filomena. O crioulo da Guiné-Bissau: **Língua nacional e fator de identidade nacional**. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/viewFile/2027/1848>>

FERGUSON, C. A. 1959. **Diglossia**. *Word* 15, 325-340.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. Ed. Ática, São Paulo, SP, 1993.

KRIOLOFONIA. **Entrevista**. *Voaportugues*. Disponível em:  
<<https://www.voaportugues.com/a/kriolofonia-procura-unir-um-povo-crise/3849817.html>>  
Acesso em: 28 jul. de 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP, Pontes, 6ª edição, 2005.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 6 ed. Campinas, SP: Cortez. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Política linguística na América latina**. Campinas: Pontes, 1988.

PETTER, Margarida Maria Tadonni. **Ampliando a investigação do *continuum afro brasileiro de português***. PAPIA, São Paulo, 25(2), p. 305-317, Jul/Dez 2015. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/viewFile/2186/pdf>>

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. (org.). **Papel da Memória**. Tradução e introdução: José Horta Nunes. 3.ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 49-57.

\_\_\_\_\_. (1975). **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

SILVA, Dilma de Melo. **Por entre as Dórcades Encantadas: os Bijagó da Guiné-Bissau**. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

**O GREGÓRIO DE ALFREDO BOSI:  
O MATERIALISMO-HISTÓRICO-DIALÉTICO NO TEXTO  
*DO ANTIGO ESTADO À MÁQUINA MERCANTE***

**Jildonei Lazzaretti**

Mestrando em Estudos Literários, Programa de Pós-Graduação em Letras da  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

**RESUMO:** Este artigo consiste em uma análise crítica do texto *Do Antigo Estado à Máquina Mercante*, em que Alfredo Bosi analisa a produção poética atribuída a Gregório de Mattos e Guerra. Esta análise busca problematizar o fato de que Bosi, em seu texto, toma como ponto de partida o materialismo-histórico-dialético, cujas categorias conceituais surgem no contexto século XIX, aplicando tal perspectiva à visão de mundo do século XVII, que era substancialmente distinta. Para desenvolver tal crítica, o presente texto considera como referencial a ideia de Northrop Frye (1973) sobre a necessidade de se tomar o texto literário como ponto de partida que fornece a sugestão de uma teoria de análise; bem como a proposta de João Adolfo Hansen (1989, 2006) de se fazer um “trabalho arqueológico” que compreenda as circunstâncias nas quais os textos foram produzidos, identificando seus instrumentais teóricos mais adequados, e evitando, assim, anacronismos conceituais. A análise em questão indica que Alfredo Bosi considerou os textos atribuídos a Gregório de Matos apenas naquilo que lhe era conveniente para justificar a aplicação de sua perspectiva ideológica e de suas categorias conceituais. Deste modo, os textos literários não foram considerados como objeto de análise, mas instrumentalizados para legitimar uma releitura materialista da história, marcada por constantes conflitos nos mais diversos âmbitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura. Crítica literária. Gregório de Matos.

**ABSTRACT:** This article is a critical analysis of the text *Do Antigo Estado à Máquina Mercante*, in which Alfredo Bosi analyzes the poetic production attributed to Gregório de Mattos e Guerra. This analysis seeks to problematize the fact that Bosi, in his text, takes as its starting point the materialism-historical-dialectic, whose conceptual categories arise in the context of the nineteenth century, applying such perspective to the worldview of the seventeenth century, which was substantially different. In order to develop such critique, the present text considers as referential the idea of Northrop Frye (1973) on the need to take the literary text as a starting point that provides the suggestion of a theory of analysis; as well as the proposal of João Adolfo Hansen (1989, 2006) to do an "archaeological work" that understands the circumstances in which the texts were produced, identifying their most appropriate theoretical instruments, and avoiding conceptual anachronisms. The analysis in question indicates that Alfredo Bosi considered the texts attributed to Gregório de Matos only in what was convenient to him to justify the application of his ideological perspective and its conceptual categories. Therefore, the literary texts were not considered as objects of analysis, but instrumentalized to legitimize a materialistic re-reading of history, characterized by constant conflicts in the most diverse dimensions.

**KEY WORDS:** Literature. Literature critics. Gregório de Matos.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A análise de textos literários necessariamente deve levar em consideração o contexto histórico, social e ideológico no qual o texto foi escrito. Do contrário, tem-se apenas uma instrumentalização do texto literário ou de seu autor, a fim de identificá-los ou reduzi-los a determinados estereótipos ideológicos. Tal instrumentalização gera análises anacrônicas, nas quais se percebe nitidamente a tentativa de “provar” a existência de determinados conceitos ou ideias em épocas cujo contexto histórico e cultural não permitia seu desenvolvimento. Ou seja, em tais análises não se busca desenvolver uma investigação intelectual, mas apenas aplicar uma posição ideológica já definida a determinado objeto de estudo.

Na literatura de língua portuguesa, essa falta de contextualização é muito recorrente na análise de textos do século XVI, XVII e XVIII. Tais textos, juntamente com seus autores, muitas vezes são apresentados sob perspectivas contemporâneas, fora de seus contextos de produção. Por trás dessas posturas, está o pressuposto de que a “sucessão temporal” seja sinônimo de “evolução histórica”, e que, portanto, o presente é o critério e o referencial para o passado. Já o passado, por sua vez, teria apenas o direito de ser mencionado e analisado, ficando a critério dos “evoluídos contemporâneos” definir como ocorreria isso.

Esse tipo de abordagem, de certa forma, pode ser encontrada no texto *Do Antigo Estado à Máquina Mercante*, em que Alfredo Bosi analisa a produção poética de Gregório de Mattos e Guerra reduzindo-a à perspectiva do materialismo-histórico-dialético. Apesar de trazer uma aparente “contextualização”, que se limita a uma descrição do contexto político e econômico, a análise de Bosi carece de precisão conceitual, à medida que implicitamente transfere ideias contemporâneas próprias do capitalismo e do marxismo para o contexto do Antigo Regime e do Mercantilismo, “moldando” Gregório de Matos e sua obra a partir desse viés.

Considerando esses supostos equívocos metodológicos – que aqui serão problematizados – a presente análise buscará olhar para o texto crítico de Alfredo Bosi, partindo de uma contextualização acerca da crítica e da historiografia literárias brasileiras, a fim de compreender, dentro de seu contexto, a abordagem do autor, e constatar as implicações de sua adesão substancial aos conceitos do materialismo-histórico-dialético como instrumental para a crítica literária.

## O CONTEXTO IDEOLÓGICO DA HISTORIOGRAFIA E DA CRÍTICA LITERÁRIA BRASILEIRA

Esse tópico não tem por objetivo esgotar a questão acerca da historiografia e da crítica literária desenvolvidas no Brasil, mas buscará expor uma visão panorâmica do assunto, ao menos no que é pertinente para situar em que contexto teórico se desenvolve a produção crítica de Alfredo Bosi.

A primeira grande obra da historiografia literária no país é a *História da literatura brasileira* (1888) de Silvio Romero (1851-1914), que se baseava na interpretação sociológica da literatura, ou seja, no esclarecimento dos fatores sociais que lhe deram origem. Essa tradição dos estudos literários representada pela obra de Silvio Romero exerceu imensa influência no Brasil, tendo muitos críticos vinculados a ela. Em sua maioria críticos de orientação marxista, entre os quais se destacaram Astrogildo Pereira (1890-1965) e Nelson Werneck Sodré (1911-1999), para os quais o valor literário de uma obra resulta da eficácia com que o autor soube interpretar os ideais de sua classe e refletir o seu ambiente histórico, social e econômico. Nos últimos anos, a principal referência nessa linha foi Antonio Candido (1918-2017), que com sua obra *Formação da literatura brasileira* (1959) influenciou substancialmente os estudos literários no Brasil.

Em sua historiografia literária, que é hegemonicamente aceita e ensinada nas universidades brasileiras, Antonio Candido analisou a literatura enquanto um sistema constituído a partir dos conceitos de “autor”, “obra” e “público” – oriundos do idealismo alemão, de modo especial Schelling. Para Candido, a literatura é um processo dinâmico, um “fenômeno de civilização”, um sistema literário que é produzido em determinado contexto histórico e social, e que, em tal contexto, passa por certo processo de formação:

Para compreender em que sentido é tomada a palavra formação, e porque se qualificam de decisivos os momentos estudados, *convém principiar distinguindo manifestações literárias, de literatura, propriamente dita, considerada aqui um sistema de obras ligadas por denominadores comuns*, que permitem reconhecer as notas dominantes duma fase. Estes denominadores são, além das características internas (língua, temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. Entre eles se distinguem: *a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor, (de modo geral, uma linguagem, traduzida em*

*estilos), que liga uns a outros.* O conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura, que aparece sob este ângulo como sistema simbólico, por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contato entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade. (...) É uma tradição, no sentido completo do termo, isto é, transmissão de algo entre os homens, é o conjunto de elementos transmitidos, formando padrões que se impõem ao pensamento ou ao comportamento, e aos quais somos obrigados a nos referir, para aceitar ou rejeitar. Sem esta tradição não há Literatura, como fenômeno de tradição (CANDIDO, 2000, p.25-26, grifos nossos).

Nessa perspectiva, os textos dos séculos XVI, XVII e parte do XVIII, seriam apenas manifestações literárias, pois não se enquadram na tríade conceitual “autor-obra-público”. Na época, não havia a ideia contemporânea de “direitos autorais”, nem publicações em série ou público leitor. No entanto, Candido faz a escolha de tomar esses conceitos como critérios sistematizadores da literatura, mesmo que eles não sejam observáveis em todas as épocas e lugares.

Além disso, ele identifica o início da literatura brasileira com o romantismo nacionalista do século XVIII, desconsiderando como literatura nacional tudo aquilo que faz menção ao Antigo Estado português, e valorizando os textos e autores que nutrem ideias nacionalistas e de independência. No entanto, tais critérios de estabelecimento do cânone brasileiro são questionáveis, afinal quem pode negar, por exemplo, a consistência literária de Vieira e de Gregório de Matos? Como demonstrar que ambos não ocuparam um espaço significativo no contexto histórico e social brasileiro?

Nesse sentido, com base nos fatos observados, é possível questionar a abordagem de Antonio Candido principalmente no que se refere a seus pressupostos metodológicos e conceituais, que, mesmo sendo critérios convencionados por ele, são tomados de forma absoluta, ignorando ou marginalizando, assim, os textos que não se enquadram nesses critérios.

Em contraposição à teoria de que a literatura seria uma manifestação fenomênica da vida política e social, e de que a crítica consistiria na interpretação de suas raízes e de seus elementos extraliterários, desencadeou-se um movimento a favor da compreensão da autonomia do fenômeno literário e de uma crítica estética fundada na análise da obra em si mesma e de seus elementos intrínsecos.

Essa reação teve como principal expoente Afrânio Coutinho, que, a partir de 1948, regressando dos Estados Unidos, questionou a velha crítica brasileira, na seção intitulada “Correntes Cruzadas” que instalou no Suplemento literário do *Diário de Notícias*, do Rio de Janeiro, e, posteriormente, em obras como *Correntes Cruzadas* (1953), *Por uma crítica estética*

(1953), *Da crítica e da nova crítica* (1957), *Introdução à literatura no Brasil* (1959), bem como na história literária dirigida e organizada por ele, *A literatura no Brasil* (1955-1959), 4 volumes, na qual aplicou o critério estético à análise das obras e à periodização estilística. Afrânio Coutinho, ao conceituar a crítica literária, enfatiza sua autonomia, destacando suas relações com as demais ciências e formas de conhecimento, porém, sem reduzir-se a elas:

A crítica literária tem por meta o estudo da literatura, dos gêneros, mas não é um deles. Ela os estuda, sem se confundir com eles. Ela é uma atividade reflexiva, intelectual, da natureza da ciência, adotando um método rigoroso, tanto quanto o das ciências, mas de acordo com sua própria natureza, um método específico, para um objeto específico, o literário, a obra de arte da palavra. Não é uma atividade imaginativa, embora consinta o auxílio da imaginação; é uma atividade científica, sem usar os métodos das outras ciências (biológicas, físicas e naturais), nem se valer das suas leis ou conclusões; não é filosofia, mas recorre ao raciocínio lógico formal, para refletir sobre os fenômenos da arte da palavra (COUTINHO, 1978, p. 92).

Assim, essa contraposição liderada por Afrânio Coutinho visava à renovação dos métodos e processos da crítica literária, bem como à reforma dos costumes literário-acadêmicos. Sua postura provocou naturalmente reações e controvérsias, as quais evidenciaram a importância do problema que ele levantou e buscou enfrentar.

Diante desse cenário, marcado por uma bipolarização ideológica que orbita entre o pensamento de Antonio Candido e o de Afrânio Coutinho, outros críticos surgiram assumindo posicionamentos em função desses, seja para dar continuidade ou para contrapor-se.

De forma mais específica, no que se refere a Gregório de Matos, é possível igualmente elencar posicionamentos divergentes. Por exemplo, Haroldo de Campos e João Adolfo Hansen criticaram igualmente a classificação “manifestação literária” atribuída por Antonio Candido à literatura dos séculos XVI a XVIII. Porém, ambos discordaram ao posicionar-se sobre Gregório de Matos. Haroldo de Campos defende o barroco como estilo característico da América, e apresenta Gregório como iniciador da literatura brasileira. Em contrapartida, João Adolfo Hansen nega o termo barroco, criticando o anacronismo das críticas, e reconstituindo o contexto de produção poética do século XVII, marcado pela prescrição retórica rigidamente orientada.

Após essa contextualização panorâmica, é possível agora, tratar do texto de Alfredo Bosi, que nesse cenário ideológico aproxima-se da perspectiva de Antonio Candido, à medida que propõe uma análise sócio-política da literatura, tomando como viés interpretativo a filosofia marxista, com o método do materialismo-histórico-dialético.

## A ANÁLISE DA ANÁLISE: COMPREENDENDO O GREGÓRIO DE ALFREDO BOSI

A expressão “O Gregório de Alfredo Bosi”, utilizada neste artigo, pode parecer equivocada e reducionista. No entanto, esse aparente equívoco busca ser o reflexo daquilo que aqui se considera como igualmente equivocada análise de Bosi acerca de Gregório de Matos. Em outras palavras, a expressão “O Gregório de Alfredo Bosi” reduz o literato ao pensamento do crítico, remetendo, assim, à atitude reducionista que Bosi assume em seu texto *Do Antigo Estado à Máquina Mercante*, presente na obra *Dialética da Colonização*, publicada em 1992. Em tal texto, fica evidente a postura de um crítico que a partir do materialismo-histórico-dialético, utiliza-se de Gregório de Matos e Guerra apenas como objeto de análise a ser enquadrado nesse prisma ideológico, desenvolvendo assim um estereótipo do autor.

Já em 1970, na obra *História Concisa da Literatura Brasileira*, ao falar de Gregório de Matos, Bosi apresenta o que ele chama de “contrastes da produção literária de Gregório de Matos” como manifestações de uma dialética materialista:

Têm-se acentuado os contrastes da produção literária de Gregório de Matos: a sátira mais irreverente alterna com a contrição do poeta devoto; a obscenidade do "capadócio" (José Veríssimo) mal se casa com a pose idealista de alguns sonetos petrarquizantes. Mas essas contradições não devem intrigar quem conhece a ambiguidade da vida moral que servia de fundo à educação ibérico-jesuítica. O desejo de gozo e de riqueza são mascarados formalmente por uma retórica nobre e moralizante, mas afloram com toda brutalidade nas relações com as classes servis que delas saem mais aviltadas. Daí, o "populismo" chulo que irrompe às vezes e, longe de significar uma atitude antiaristocrática, nada mais é que válvula de escape para velhas obsessões sexuais ou arma para ferir os poderosos invejados. Conhecem-se as diatribes de Gregório contra algumas autoridades da colônia, mas também palavras de desprezo pelos mestiços e de cobiça pelas mulatas. A situação de "intelectual" branco não bastante prestigiado pelos maiores da terra ainda mais lhe pungia o amor-próprio e o levava a estiletar às cegas todas as classes da nova sociedade (BOSI, 1994, p. 37).

Nesse fragmento, já se percebe uma espécie de “presunção intelectual” à medida que o autor se vê em condições de identificar em Gregório um “populismo chulo”, que serve apenas como “válvula de escape para velhas obsessões sexuais ou arma para ferir os poderosos invejados”. Tal argumentação carece de fundamento histórico e textual, parecendo, na verdade, um “tribunal literário”, cujo réu é Gregório de Matos, o juiz é Bosi e os promotores são Marx e Freud.

Já no texto *Do Antigo Estado à Máquina Mercante*, que é o objeto dessa análise, Bosi demonstra, desde a epígrafe, a centralidade de sua opção ideológica: “A troca torna supérflua a gregariedade e a dissolve” (MARX apud BOSI, 2009, p. 94). Partindo dos pressupostos marxistas, o autor já explicita, com a epígrafe, que sua análise de Gregório enfatizará as relações econômicas – como a troca – que condicionam as relações sociais – como a gregariedade. Esse é justamente um princípio do materialismo histórico, segundo o qual a estrutura econômica é que condiciona e determina a superestrutura das ideias e valores de uma sociedade. Nesse sentido, já no início do texto de Bosi, percebe-se que sua centralidade não está no texto enquanto objeto estético, mas no posicionamento ideológico do crítico literário que o analisa.

Essa atitude de instrumentalização do texto literário em função de determinada perspectiva ideológica é mencionada por Northrop Frye em suas observações sobre a crítica literária, presentes na “Introdução polêmica” de sua obra *Anatomia da crítica*:

Parece-me que a crítica literária está agora no mesmo estado de indução ingênua que encontramos na ciência primitiva. Seus materiais, as obras-primas da literatura, ainda não são considerados como fenômenos a serem explicados em termos de uma estrutura conceitual que só a crítica detém. [...] é tempo de a crítica saltar para uma nova base da qual possa descobrir quais são as formas constitutivas ou continentes de sua estrutura conceitual (FRYE, 1973, p. 23).

A partir dessa constatação, Frye propõe uma crítica sistemática que parta da literatura – sem reproduzi-la mimeticamente – mas que descubra a partir do *corpus* textual a sugestão de uma teoria. Em outros termos, o texto deve ser o ponto de partida necessário de todo esforço crítico que pretenda ter consistência teórica.

Além de partir do texto, a crítica literária necessita considerar as condições históricas de tais textos. Nesse sentido, é bastante relevante a proposta de João Adolfo Hansen (1989, 2006), que, ao criticar os anacronismos cometidos em análises de textos dos séculos XVI, XVII e XVIII, propõe um “trabalho arqueológico” que compreenda as circunstâncias nas quais os textos foram produzidos, identificando assim seus instrumentais teóricos mais adequados para a análise.

Sob tal perspectiva, Hansen (2006) adverte que as abordagens historiográficas dessas “letras coloniais” devem remeter a “historicidade da história à materialidade contingente dos processos produtivos” (p. 15). Para ter acesso a essa historicidade, o pesquisador precisa considerar o contexto cultural da época:

(...) levar em conta as especificidades em que esses discursos foram produzidos, recebidos ou negados, sendo essas especificidades partes compositivas dos discursos. Trata-se aqui da concepção teológica do mundo, que sustentava a prática religiosa católica, fundamentava a política absolutista e alimentava a ética no Seiscentos. Trata-se também da instrução retórica e poética que sustentava as letras, definindo no período o que era um bom discurso. É que essa instrução era obtida e praticada pelos homens de letras por meio de mecanismos escolares igualmente fundados pelos mesmos análogos. Trata-se ainda da concepção providencialista da história, e demais contingências. É a coexistência operativa desses análogos que forma tal historicidade (CARVALHO, 2014, p. 98).

Em sua análise, Alfredo Bosi não considerou o contexto histórico em sua totalidade, mas apenas parcialmente. Seguindo a perspectiva do materialismo histórico, Bosi levou em conta somente os fenômenos sociais que tiveram implicações econômicas ou materiais, ignorando o contexto cultural que permeava a mentalidade da época e que constituía a visão de mundo do período.

Nesse sentido, Bosi utilizou-se do soneto *À Bahia* – atribuído a Gregório de Matos e Guerra – para apresentar uma contextualização histórica que remete ao próprio título de sua análise *Do Antigo Estado à Máquina Mercante*: a situação da Bahia, que anteriormente assistia ao crescimento dos engenhos e à consolidação de uma nobreza luso-baiana, e que passa a entrar em decadência na segunda metade do século XVII, com a abertura efetiva da barra de Salvador aos navios estrangeiros, cujo interesse mercantil descentralizou o sistema econômico dos senhores de engenho. Segundo Bosi, Gregório via como uma grande lástima a decadência dos negócios vinculados aos engenhos, visto que “sua família de antiga fidalguia lusa, e senhora de um engenho médio no Recôncavo, perdeu, como tantas outras, o sustento oficial irrestrito que a escudara nos primeiros decênios do século” (BOSI, 2009, p. 99).

Como mencionado anteriormente, Bosi parece considerar o contexto histórico apenas no que lhe convém, isto é, somente no que se refere às relações econômicas e de produção, que, na visão do materialismo-histórico-dialético – ao qual Bosi está vinculado – são fatores determinantes em qualquer sociedade. Seguindo tal perspectiva, o autor incide em um anacronismo conceitual, utilizando conceitos específicos de ideologias do século XIX e XX, para analisar textos do século XVII, que historicamente estavam inseridos em um contexto ideológico e cultural substancialmente distinto.

Essa obstinação de submeter os textos literários a conceitos pré-determinados, que são estranhos à época em que os textos foram produzidos, fica evidente quando Alfredo Bosi atribui a Gregório de Matos o conceito gramsciano de “intelectual tradicional”.

Para o teórico marxista Antônio Gramsci, os intelectuais não são uma mera categoria abstrata ou indivíduos independentes, mas são parte integrante das relações sociais, tendo a função de representar os interesses da classe social a que pertencem. Em outras palavras, todo grupo social – que, para Gramsci, nasce “no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica” (GRAMSCI, 2001, p. 15) – cria para si próprio “uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (GRAMSCI, 2001, p. 15). Sob essa perspectiva, Gramsci define os “intelectuais tradicionais” como sendo os intelectuais vinculados aos grupos sociais dominantes em contextos socioeconômicos específicos do desenvolvimento histórico. Assim, os intelectuais tradicionais seriam aqueles que representam uma “continuidade histórica”, resistindo ininterruptamente às mais diversas transformações, sendo os eclesiásticos o principal exemplo de tal categoria:

Todo grupo social “essencial” (...) emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou (...) categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (...) alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, com a escola, a instrução, a moral, a justiça, a beneficência, a assistência, etc (GRAMSCI, 2001, p. 16).

Ao atribuir a Gregório de Matos o conceito gramsciano de “intelectual tradicional”, Alfredo Bosi certamente está considerando as características vinculadas a essa noção, como a continuidade histórica, a vinculação aos interesses da classe dominante, e a ampliação do conflito de classes também para o campo ideológico ou cultural.

Assim, Bosi utiliza-se de um conceito de perspectiva marxista, cujo significado se realiza em um contexto de conflitos de classes, e o aplica anacronicamente a Gregório de Matos e Guerra, que vivia em uma época na qual a sociedade não estava organizada propriamente em classes. Essa discrepância cronológica e contextual é consequência da opção do crítico de tomar como referencial absoluto o materialismo-histórico-dialético, em detrimento do texto literário e de seu contexto de produção, como pode ser constatado:

A tendência do letrado tradicional é, na época barroca, a de uma divisão existencial: a relação com a estrutura social fica cindida entre a auto-identificação com um tipo humano considerado ideal (o *nobre*, o *chevalier*, o *gentleman*, o *honnête homme*, o

*hidalgo, o discreto, o cortigiano ou galantuomo, o nosso colonial homem bom*) e a repulsa ao vil cotidiano dos outros homens cujas necessidades e interesses se descrevem com o mais cru naturalismo confinante quase sempre com a barbárie (BOSI, 2009, p. 100).

Com essa conceituação anacrônica, que vê em Gregório de Matos “uma divisão existencial”, o autor ratifica seu posicionamento já assumido em sua *História concisa da literatura brasileira*, na qual menciona a ambiguidade da vida moral de Gregório: “O desejo de gozo e de riqueza são mascarados formalmente por uma retórica nobre e moralizante, mas afloram com toda brutalidade nas relações com as classes servis que delas saem mais aviltadas” (BOSI, 1994, p. 37).

Buscando compreender esse anacronismo conceitual de Bosi, pode-se colocar como provável justificativa a sua “fidelidade ideológica”, visto que a mentalidade marxista possui como tese basilar uma espécie de “onipresença histórica” dos conflitos de classes, já afirmada nas primeiras palavras do *Manifesto comunista*: “A história de todas as sociedades até aqui é a história de lutas de classes.” (MARX; ENGELS, 1997, p. 29). E é nisso que consiste o materialismo dialético: o fato de que todo momento histórico gera em seu seio a contradição entre opressores e oprimidos.

Portanto, a atitude do crítico literário Alfredo Bosi, antes de tudo, é a atitude de um ideólogo que leva até as últimas consequências a sua argumentação. Assim, com tamanha “fidelidade ideológica”, que o impede de ver seus anacronismos conceituais, Bosi identifica Gregório de Matos como um aristocrata em dificuldades financeiras que defende o estamento, enquanto sistema de organização social estático, ou seja, sem a possibilidade de ascensão social de um grupo para outro: “O que machuca os brios de Gregório é, acima de tudo, ver a pretensão do vendeiro (afinal realizada) de ocupar aqueles postos de caráter honorífico secularmente reservados aos ‘homens bons’.” (BOSI, 2009, p. 102).

Tendo Bosi construído tal arquétipo, quase que, por consequência lógica, Gregório passa a ser irresponsavelmente visto como racista (devido a suas referências aos negros e mestiços) e antissemita (por suas críticas aos mercadores judeus). E esse posicionamento, segundo o crítico, ocorre devido à posição social de Gregório e seu afã pelo “dinheiro” e pelo “prestígio”: “O preconceito de cor e de raça irrompe, cruel, quando surge algum risco de concorrência na luta pelo dinheiro e pelo prestígio. O que era latente e difuso torna-se patente e localizado.” (BOSI, 2009, p. 106). Aqui, nas próprias terminologias “dinheiro” e “prestígio” constata-se uma projeção anacrônica da visão capitalista, lançando-a sobre o contexto do século

XVII. Enquadrado anacronicamente nos moldes do capitalismo, Gregório é reduzido a um “preconceituoso” que age de tal modo para se manter rico e com reconhecimento social, principalmente diante da “concorrência ameaçadora” que os mestiços representavam, segundo Bosi: “o cúmulo do absurdo acontecia nessa triste cidade onde mestiços forros, agregando-se a famílias abandonadas, ou conquistando postos no Fórum e na Sé, recebiam afinal deferência que a ele, branco, nobre e douto, eram recusadas!” (BOSI, 2009, p. 106).

É interessante observar que o crítico parece assumir uma tendência biografista ou psicologizante – que condiciona a obra à vida do autor. Essa atitude por si só já é questionável, visto que não se pode identificar necessariamente uma relação de causa e efeito entre fatos biográficos e a obra de um autor. Contudo, aplicada a Gregório de Matos, tal postura torna-se ainda mais inconsistente, uma vez que há mais dúvidas que certezas em torno da vida e da obra desse poeta do século XVII, de tal modo que seria problemático estabelecer um nexo entre o autor e as obras que lhe são atribuídas, como destaca Marcello Moreira:

(...) a tradição crítica, em nosso país, sempre sujeitou a produção poética seiscentista e setecentista brasileira (...) ao poeta Gregório de Matos e Guerra, embora a (...) atribuição haja sido baseada em elementos informativos escassos e de valor duvidoso, como sejam a aposição de um nome (Gregório de Matos e Guerra) à página de rosto dos códices em que foi coligido o conjunto da poesia seiscentista e setecentista baiana e a comprovada – documentalmente – existência histórica de um Doutor Gregório de Matos e Guerra (MOREIRA, 2004, p. 1-2).

Dando continuidade à estereotipação, Bosi acentua o suposto preconceito ao negro vinculando-o à figura feminina. Deste modo, segundo ele, a mulher negra e a mestiça são vistas por Gregório de Matos como objeto de atração e de repulsa, de luxúria e de desprezo. Em contrapartida, a mulher branca seria “a mulher para casar”, tema de uma poética refinada, na qual os impulsos eróticos são decantados e sublimados. Novamente, vê-se a perspectiva do materialismo dialético e sua “onipresença” dos conflitos, nos mais diversos âmbitos: “A dignificação ou o aviltamento da mulher tem cor e tem classe neste poeta arraigado em nossa vida colonial e escravista” (BOSI, 2009, p. 109).

Até mesmo na poesia dita “sacra” de Gregório de Matos, Bosi observa uma dicotomia, à qual ele atribui o título de “Deus Bifronte”: de um lado, Deus seria o sustento de uma consciência moral; e, por outro lado, seria uma via mística e transcendente.

Tal dicotomia religiosa também se originaria dos conflitos socioeconômicos, como é próprio da perspectiva do materialismo-histórico: “O homem de letras criado na *forma mentis*

da Contra-Reforma enfrenta a maré mercantil internacional que ascende” (BOSI, 2009, p. 115). Para Bosi, Gregório teria se deparado com a contradição entre o necessário ordenamento social e as transformações pujantes: “A visão de um corpo social bem-ordenado, que os estamentos ibéricos ensinam ao Gregório estudante (...), não se ajusta harmoniosamente à rapidez brutal com que se dão na inculta colônia as mudanças de fortuna e de estado” (BOSI, 2009, p. 115). Em tal contexto de transformações, a única forma de resistência, segundo o crítico, seria por meio de um discurso moralizante: “O modo único de resistir é maldizer, é moralizar, é repetir a cada um que é pó, e a pó reverterá, é convocar para o aqui-e-agora o dia do julgamento.” (BOSI, 2009, p. 115). Atitude esta que teria acentuado a referida dicotomia, pois “desde que o temor ao castigo é mais forte do que a vontade do Bem, bloqueia-se a via amorosa mística, e só resta o moralismo ou o terror” (BOSI, 2009, p. 115).

Essas “duas faces” de Deus, sugestionadas por Bosi, são, antes de tudo, a tentativa de explicar uma visão de mundo marcada pela “onipresença” dos conflitos dialéticos, nos mais diversos âmbitos; e cuja origem materialista remonta a questões relacionadas aos meios de produção e ao desenvolvimento socioeconômico. Como já mencionado, é mais uma consequência da utilização do texto literário como instrumento para justificar a aplicação de um modelo teórico.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos aspectos mencionados da análise de Gregório de Matos desenvolvida por Alfredo Bosi no texto *Do Antigo Estado à Máquina Mercante*, observa-se que o referido crítico literário não tomou como ponto de partida o autor, seus textos e o contexto nos quais estavam inseridos; mas sim uma opção ideológica ou teórica, a partir da qual aplicou aos textos conceitos relacionados ao materialismo-histórico-dialético.

Tal atitude carece de precisão terminológica e metodológica, visto que seria muito mais plausível, em termos investigativos, que se tomasse como ponto de partida o texto enquanto objeto estético – e obviamente também seu contexto – e, a partir dele se encontrasse o viés teórico que melhor explicasse seus elementos textuais e extratextuais. No entanto, o que se constata é que a pesquisa acadêmica e a crítica literária muitas vezes são instrumentalizadas como “campo de batalha ideológica”, em que o pesquisador ou crítico já possui “sua bandeira” e “suas armas” e não abre mão delas, mesmo diante das mais contundentes evidências históricas

– que, para serem desacreditadas e relativizadas, são relegadas ao campo da mera interpretação ideológica.

Diferentemente disso, a pesquisa acadêmica e a crítica literária deveriam ser vistas como um percurso a ser realizado, de modo que, ao longo do trajeto, é que se constatarem quais instrumentos serão necessários para trilhar tal caminho. Obviamente, para isso, seria necessário tocar em questões epistemológicas profundas que, inevitavelmente, destronariam o relativismo contemporâneo, gerando, aqui sim, intensos “conflitos” teóricos, que a sociedade atual, por conveniência, classifica como desnecessários e ultrapassados.

## REFERÊNCIAS

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 41. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

\_\_\_\_\_. Do antigo Estado à Máquina Mercante. In: \_\_\_\_\_. **Dialética da Colonização**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 94-118.

CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000. vol 1.

CARVALHO, M. S. F. Contra a agudeza. **Floema. Caderno de Teoria e História Literária**. Vitória da Conquista, ano VIII, n. 10, p. 91-112, jan./jun. 2014.

COUTINHO, A. **Notas de teoria literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

FRYE, N. Introdução polêmica. In: \_\_\_\_\_. **A anatomia da crítica**. Trad. Péricles Eugênio da Silva Ramos. Cultrix: São Paulo, 1973. p. 11-36.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

HANSEN, J. A. **A sátira e o Engenho: Gregório de Matos e a Bahia do século XVII**. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria do Estado de Cultura, 1989.

\_\_\_\_\_. Letras coloniais e historiografia literária. **Matraga**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 13-44, jan./jun. 2006.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. Trad. José Barata-Moura. 2. ed. São Paulo: Avante, 1997.

MOREIRA, Marcelo. **Teorias editoriais e a produção de uma edição hipertextual da tradição de Gregório de Matos e Guerra**. Texto apresentado no I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2004.

## **O DISCURSO DE MANUAIS DO PROFESSOR EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS: UM ESTUDO DO CRONOTOPO**

**Luana de Araujo Huff**

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Mestra em Linguística pela UFSC – Florianópolis – SC – Brasil.

**RESUMO:** O presente trabalho objetivou compreender, a partir da análise dialógica de discurso dos manuais do professor intercalados a livros didáticos de Língua Portuguesa direcionados ao Ensino Médio, como o discurso da mudança e o discurso da manutenção se entrecem no cronotopo do ensino de língua portuguesa na esfera escolar. O referencial teórico-metodológico consocia-se aos escritos do Círculo de Bakhtin e às pesquisas atuais no que tem se denominado de Análise Dialógica de/do Discurso. Em relação aos resultados da nossa análise, o que pudemos compreender é que a tensão entre esses dois discursos engendra o cronotopo de crise do ensino de língua portuguesa, refletido/refratado pelo discurso de conflito.

Palavras-chave: análise dialógica do discurso; análise de livros didáticos; manual do professor.

**ABSTRACT:** This paper aimed at understanding, based on dialogic analysis of discourse of teacher's manuals interleaved in Portuguese language textbooks for high school students, how discourse of change about language teaching and the discourse of tradition are interlaced into the chronotope of Portuguese language teaching in the school sphere. The theoretical and methodological framework is consociated to Bakhtin Circle's papers as well as to current researches on what has been named Dialogical Analysis of Discourse. Regarding to the results of this analysis, it can be understood that the tension between both discourses interlace the crises chronotope of Portuguese language teaching, reflected/refracted by the discourse of conflict.

Keywords: dialogic analysis of discourse; textbook analysis; teacher's manual.

### **INTRODUÇÃO <sup>1</sup>**

Há, hoje, no campo da Linguística Aplicada, um grande debate a respeito da necessidade de renovação do ensino de Língua Portuguesa; por um ensino menos taxionômico e cumulativo

---

<sup>1</sup> O texto que ora se apresenta deriva-se da minha dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, intitulada 'O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de Língua Portuguesa: em torno da prática de análise linguística' (HUFF, 2017). Nela, analisei as orientações constantes do manual do professor intercalado ao livro didático, com o objetivo de compreender como se constitui e funciona o discurso desses manuais quanto à questão da prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

da linguagem e mais reflexivo e operacional. Seja pela permeabilidade que os discursos pedagógicos têm à novidade, seja pela ineficácia das ferramentas educacionais disponíveis, o histórico da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil (SOARES, 2002; PIETRI, 2003; BUNZEN, 2011) nos mostra que o discurso da renovação está entrelaçado a este ensino desde que ele foi institucionalizado.

Em meados dos anos 1980<sup>2</sup>, esse discurso de renovação assume uma nova perspectiva; para além da renovação das ferramentas e metodologias de ensino, propõe-se uma redefinição do objeto de ensino em si: a língua. A língua(gem) já não é mais entendida apenas enquanto sistema de formas; mas sim como meio de interação entre os sujeitos. Isso implica uma reformulação completa das práticas de ensino; desde os conteúdos a serem trabalhados e sua sistematização no currículo; até a relação professor/aluno, escola/sociedade. E várias foram as correntes teóricas que se propuseram a esse desafio: a Sociolinguística, a Linguística Textual, entre outras. Esses vários discursos, produzidos nos meios acadêmicos e ressignificados na esfera escolar é o que denominamos como **discurso da mudança** (PIETRI, 2003) e que se contrapõe ao **discurso da manutenção** (PIETRI, 2003). Dentro do discurso da mudança, optamos por trabalhar com os discursos relacionados à linguística interacionista, mais especificamente com os trabalhos iniciados por Geraldini (2011 [1984]) e Franchi (2006 [1991]) e denominados por Britto (1997) como proposta de ensino operacional e reflexivo.

O discurso da manutenção é também um conjunto de discursos, e tende a defender as práticas tradicionais de ensino da língua<sup>3</sup> e sua visão enquanto sistema de formas. Esses discursos permeiam a sociedade e podem ser vistos em programas de televisão e rádio que prezam pelo bem falar e escrever; na cobrança dos pais em relação ao professor de língua portuguesa; na organização do currículo escolar, e assim por diante.

---

<sup>2</sup> Utilizo essa data como um marco histórico, dada a abertura política do país; contudo, tais discussões iniciam-se antes, ainda na década de 1960 a partir dos estudos linguísticos na academia. Debates estes que são interrompidos devido à situação política do país (SOARES, 2002).

<sup>3</sup> Entendo como ensino tradicional aquele que ensina partes do sistema linguístico, privando pela taxonomia, utilizando, geralmente, exercícios de prática dessas partes separadamente, no nível da frase e sem atenção para os usos sociais da linguagem. Mas, é importante lembrar, nenhum discurso é desprovido de intenção e de valorização ideológica (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929]); de tal forma que reconhecemos que esse discurso sobre o ensino tradicional de língua serviu a um propósito de divulgação da Linguística e, como nos lembra Angelo (2005, p. 04), “o ensino tradicional de Língua Portuguesa não se esgota na imagem que nos é dada a conhecer sobre ele, ou seja, a de um todo homogêneo, um ensino que se repetiu sem alterações ao longo dos tempos; [...] essa é apenas uma das imagens possíveis, que, por advir da esfera científica e oficial, tem silenciado a emergência de outros sentidos”.

Com esse panorama em mente, é o objetivo geral deste artigo, compreender como esses dois discursos constituem o cronotopo do ensino de língua portuguesa na esfera escolar. Para tanto, apresento uma leitura possível do que seja o conceito de cronotopo na teoria do Círculo de Bakhtin e, na sequência, uma análise dialógica dos discursos<sup>4</sup> dos manuais do professor intercalados a livros didáticos de Língua Portuguesa direcionados ao Ensino Médio. Como objeto de análise desses discursos, definimos a prática de análise linguística que, juntamente com a prática de leitura e de produção de textos, forma o que Geraldi (2011 [1984], 1997 [1991]) denominou como tripé de ensino da língua(gem), entendendo esse objeto como representativo do discurso de mudança, uma vez que propõe que essas três práticas devem estar entrelaçadas e voltadas para os usos sociais da língua(gem) e para os usos que o sujeito aluno pode fazer com a língua(gem).

A opção pelo manual do professor para compreender o cronotopo do ensino de língua(gem) se dá em relação à grande importância do livro didático como ferramenta nas salas de aula do país. Segundo dados do MEC/Inep/Deed (2015), o número total de matrículas no Ensino Médio, em 2014, era de, aproximadamente, 9,6 milhões de alunos (no ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos); desse total, aproximadamente 7,7 milhões estavam matriculados nas redes municipais e estaduais de ensino (que são as redes que concentram o maior número de alunos da educação pública). Já, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 2015, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) atendeu pouco mais de 7,1 milhões de alunos. Se considerarmos os números apresentados, temos um pouco mais de 90% dos alunos de escolas públicas utilizando os livros distribuídos pelo PNLD em todo território nacional. Com isso, analisar o manual do professor intercalado ao livro didático de Língua Portuguesa é, em certa medida, compreender como o ensino da língua(gem) se discursiva (mesmo que veladamente) nas aulas de Língua Portuguesa. Uma vez que, ainda que não se possa afirmar que todos os professores se utilizem desse material ou de que forma o utilizam, é indiscutível que eles têm acesso a ele.

---

<sup>4</sup> Segundo Acosta-Pereira e Rodrigues (2015, p. 61, grifos dos autores), a ADD é uma das vias, na área de Linguística Aplicada e Linguística, “[...] de acessos aos sentidos da prática discursiva [...] que vem se consolidando como *resposta* dos interlocutores contemporâneos aos escritos de Bakhtin, Volochínov e Medviédev”.

## **CRONOTOPO: A PORTA DE ENTRADA PARA A COMPREENSÃO DOS SENTIDOS**

Bakhtin (2002 [1975], p. 211) propõe o cronotopo<sup>5</sup> como “uma categoria conteudístico-formal da literatura”, definindo o termo como “a interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura” (p. 211). Essa definição perpassa toda a análise feita pelo autor no capítulo “Formas de Tempo e de Cronotopo no Romance (Ensaios de Poética Histórica)” (2002 [1975]), uma análise essencialmente voltada para a construção/representação do tempo-espaço na narrativa literária<sup>6</sup>.

Nesse mesmo texto, o autor ainda revela que a categoria é assimilada quase que metaforicamente da teoria da relatividade de Einstein<sup>7</sup>. Uma interpretação possível (e esclarecedora) do que seja essa assimilação quase que metafórica nos é dada por Morson e Emerson (2008, p. 384) que explicam que “com esse comentário crítico, Bakhtin parece querer dar a entender que a relação do “cronótopo” com o “tempo-espaço” einsteiniano é algo mais fraco que uma identidade, porém mais forte que uma simples metáfora ou analogia”. O que significa que, ainda que não se possa entender essa categoria, na sua totalidade, a partir do conceito na Física, é relevante (conforme o próprio Bakhtin) capturar a indissolubilidade/fusão de espaço e de tempo relacionados ao termo na Física (BAKHTIN, 2002 [1975], p. 211).

Segundo Machado (2010), Bakhtin buscava na física argumentos para seu entendimento do tempo como não-linear, não-cronológico. Para ele o homem experiencia o tempo como simultaneidades, não apenas na narrativa (no ato estético), mas também na vida (no ato ético). Ao contrário dos seus contemporâneos, Bakhtin não entendia o tempo como uma categoria da narrativa, mas o gênero como uma representação semiótica do tempo.

Se Bakhtin utilizou-se da análise dos romances para pensar as relações dialógicas implicadas em todos os gêneros, e cunhou a partir dessas análises o termo cronotopo, é por considerar que “a lógica de construção do romance permite dominar a lógica peculiar de novos aspectos da realidade. O artista consegue ver a vida de um modo que ela caiba de maneira essencial e orgânica, no plano da obra” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 196). O que não

---

<sup>5</sup> O conceito de cronotopo foi talhado por Bakhtin na análise de textos literários. Contudo, o conceito passou a ser amplamente utilizado para a análise de gêneros de outras esferas, e tem se mostrado fundamental para a Análise Dialógica do Discurso na compreensão das categorias discursivas de tempo e espaço.

<sup>6</sup> Para a compreensão da análise do cronotopo nas narrativas literárias, sugiro a leitura do capítulo “Formas de Tempo e de Cronotopo no Romance (Ensaios de Poética Histórica)” (2002 [1975]), no qual o autor faz uma análise panorâmica do cronotopo no romance desde o romance grego até o romance de Rabelais.

<sup>7</sup> Na teoria da relatividade, as coordenadas de um espaço tridimensional adicionadas de um tempo, como uma quarta dimensão, indicam a localização no passado, no presente ou no futuro de um acontecimento.

inviabiliza a utilização do conceito para compreensão de outros gêneros, em outras esferas sociais, uma vez que

Cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade, ele possui certos princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão dessa realidade, certos graus na extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 196).

A importância da transposição do conceito de cronotopo para o entendimento dos demais gêneros está explícita nas observações finais do capítulo “Formas de Tempo e de Cronotopo no Romance (Ensaio de Poética Histórica)” (BAKHTIN, 2002 [1975], p.361-362), em que Bakhtin conclui:

[...] para entrar na nossa experiência (experiência social, inclusive), esses significados, quaisquer que eles sejam, devem receber uma expressão espaço-temporal qualquer, ou seja, uma forma signíca audível e visível por nós (um hieróglifo, uma fórmula matemática, uma expressão verbal e linguística, um desenho, etc.). Sem esta expressão espaço-temporal é impossível até mesmo a reflexão mais abstrata. Consequentemente, qualquer intervenção na esfera dos significados só se realiza através da porta dos cronotopos.

“Esses significados”, a que se refere a citação, dizem respeito à interpretação que fazemos por meio de signos de tudo o que nos cerca, conferindo à experiência dos fenômenos uma “existência espaço-temporal” (BAKHTIN, 2002 [1975]). Conforme afirma Machado (2010, p. 213):

Tempo e espaço que, por não existirem em si mesmos, como entidades absolutas, são transformações semióticas de vivências em sistemas culturais produtores de sentido. O *continuum* só pode ser cogitado enquanto experiência, quando a informação do mundo físico se transforma em signo e se manifesta como gesto semiótico, seja ele ético ou estético.

Em síntese, tanto para a física de Einstein, quanto para a arquitetônica das relações dialógicas bakhtiniana, é a experiência humana que dá sentido ao universo. E o cronotopo é a categoria que nos permite analisar nos gêneros a experiência do tempo por meio dos signos. De tal modo que o “[...] cronotopo se firmou como categoria que define não apenas o *continuum* espaço-tempo, mas a semiose de diferentes sistemas de signos que enfrentam a difícil tarefa de representar a continuidade da experiência por meio de signos discretos da cultura” (MACHADO, 2010, p. 212).

## **O CRONOTOPO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA REFLETIDO/REFRATADO NOS MANUAIS DO PROFESSOR**

Nesta seção, trago alguns trechos dos manuais do professor analisados<sup>8</sup>, chamando a atenção para alguns pontos que considero essenciais para compreendermos como o cronotopo do ensino de língua portuguesa está refletido/refratado nesses manuais.

**Ex. 01** – *O ensino da língua, amparado por um suporte linguísticos que tem bases na Semântica, na Linguística Textual e na Teoria do Discurso, abre novos conteúdos, indispensáveis à atual visão de língua e de interação verbal, como a noção de discurso, de intencionalidade discursiva, de intertextualidade e de interdiscursividade, de variedades linguísticas e norma-padrão, de textualidade e de seus componentes essenciais, como coerência e coesão, continuidade e progressão, etc.*

*Nesta edição, um número significativo de novos textos, novas atividades e exercícios confirmam e aprofundam a perspectiva enunciativa da linguagem, adotada por esta obra há várias edições. (Português: linguagens, p. 406, grifos do autor).*

O excerto acima foi retirado da seção intitulada *Introdução* no Manual do professor da obra didática Português: Linguagens. Uma seção que apresenta, de forma geral, as escolhas teórico-metodológicas assumidas para a elaboração do livro didático, os objetivos da coleção e sua organização, além das atualizações da edição do livro que se apresenta. No trecho acima, os autores justificam a introdução de novos textos e exercícios na nova edição, apresentando a concepção de língua(gem) que o livro adota – enunciativa – tendo por base as teorias recentes de diferentes correntes da Linguística – Semântica, Linguística Textual e Teorias do Discurso.

Esse tipo de justificativa metodológica, com base em uma concepção de linguagem derivada de teorias linguísticas, bem como, a adaptação do discurso acadêmico para um discurso de divulgação científica, é característico do discurso da mudança. Pois, ao contrário do discurso de manutenção de antigas práticas, que se sustenta e se justifica no mais das vezes por sua tradição; o discurso da mudança se caracteriza pela necessidade de convencer e, continuamente, apresentar-se como solução que se sustenta em práticas mais eficientes e em teorias científicas.

A divulgação científica é entendida por Pietri (2003, p. 104) não só como um trabalho de reformulação dos discursos científicos produzidos pelos pesquisadores para discussões

---

<sup>8</sup> Os livros didáticos utilizados foram: *Língua Portuguesa: linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXO JÚNIOR, 2013); *Novas Palavras* (AMARAL, ET AL, 2013); *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013). Esses livros foram utilizados, pois, conforme levantamento feito a partir da base de dados do FNDE, são as três coleções mais utilizadas nas escolas públicas da rede estadual de ensino no estado de Santa Catarina, no Ensino Médio.

intrapares, mas também como um trabalho de produção discursiva “ao privilegiar não apenas o discurso do “outro”, mas também o trabalho do sujeito e as condições de produção do discurso”. Considerando essa definição e a determinação do Edital de Convocação 01/2013 – CGPLI (BRASIL, 2013, p. 42, grifos nossos), abaixo, podemos compreender que, no manual do professor, a reenunciação desses discursos produzidos na esfera acadêmica não serve apenas para levar ao conhecimento do professor as concepções teórico-metodológicas que embasam a coleção, mas, também, servem de divulgação ao professor de teorias da Linguística, conforme previsto no edital (BRASIL, 2013), para sua “complementação didática” e “atualização docente”, configurando-se assim como um discurso de divulgação científica.

O manual do professor não poderá apenas ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos e deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, em instrumento de complementação didática pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática.

Essa reenunciação do discurso acadêmico em termos outros, com vistas a um interlocutor específico que é o professor da Educação Básica, está fortemente presente no manual do professor, podendo ser seguido ou não pela aproximação dos papéis dos autores do livro e dos interlocutores em potencial do manual do professor, conforme podemos perceber nas passagens que seguem:

**Ex. 02 – A análise do discurso** norteia o estudo da linguagem nas reflexões do pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), que, numa perspectiva marxista, concebe a língua como um fato social concreto.

Segundo Bakhtin, a linguagem, como processo de interação verbal, não é neutra, sem intencionalidades, e sim um espaço de confronto ideológico; os processos que a constituem são, portanto, histórico-sociais.

Assim, a **análise do discurso** busca estudar a linguagem vinculando-a às condições de produção do contexto histórico social, os interlocutores, a imagem que cada interlocutor faz de si mesmo e do outro etc.).

Os estudos e as publicações relativos à **análise do discurso** são amplos e variadíssimos; de qualquer forma, caso o professor tenha interesse em tomar um pouco mais de contato com o assunto, sugere-se a leitura das obras **Introdução à análise do discurso** (Helena H. Nagamine Brandão, Editora da Unicamp), **A análise do discurso: história e práticas** (Francine Mazière, Parábola Editorial), **Cenas da enunciação** (Dominique Maingueneau, Parábola Editorial) e, como obra de consulta, o **Dicionário de análise do discurso** (Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau, Editora Contexto)” (Novas Palavras, p. 15, grifos dos autores).

**Ex. 03** – *A concepção geral deste trabalho parte do princípio de que o ensino de português, no ensino médio, deve estar voltado para a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade em que vivemos.*

*Numa realidade dinâmica como a nossa, na qual a tecnologia tem cumprido um papel fundamental na disseminação de informações e em novas formas de interação, é essencial o papel que nossa disciplina desempenha na educação formal do indivíduo, uma vez que a linguagem permeia todas as atividades humanas, em todas as esferas sociais. Além disso, na esfera escolar, a leitura, a escuta e a produção de linguagem, oral e escrita, são ferramentas indispensáveis para a construção de conhecimentos nas mais diferentes áreas e disciplinas (Português Linguagens, p. 410, grifo nosso).*

O exemplo de número 02 foi recortado do Manual do Professor do livro *Novas Palavras*, da seção que trata sobre os pressupostos teórico-metodológicos do capítulo “Gramática”. No excerto, os autores apresentam um resumo (um tanto limitado) da teoria de Análise do Discurso de base dialógica, a fim de dar a conhecer ao professor uma das correntes teóricas que embasam a obra didática e sugere bibliografias para aprofundamento do tema. Com uma linguagem impessoal, marcada pelo uso da terceira pessoa, como se percebe em “caso o professor tenha interesse em tomar um pouco mais de contato com o assunto [...]” (ex. 02), apresenta os principais pontos da teoria de Análise do Discurso que definem língua(gem).

Já no exemplo 03, retirado da seção que apresenta os pressupostos metodológicos que guiam o trabalho proposto pela coleção *Português: Linguagens*, entendemos que também são reenunciados a partir das teorias científicas produzidas em meio acadêmico sobre o ensino de línguas (no caso em questão os estudos dos pesquisadores da Universidade de Genebra, Joaquim Dolz, Auguste Pasquier, Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart); contudo, utilizando os pronomes possessivos relativos à segunda pessoa do discurso: “Numa realidade dinâmica como a **nossa**”; “é essencial o papel que **nossa** disciplina desempenha na educação formal do indivíduo” (ex. 03). O uso desses pronomes inclui os autores da coleção e os interlocutores previstos em uma mesma realidade, buscando uma aproximação entre ambos e demonstrando empatia dos autores em relação ao interlocutor, uma vez que aquele compreende a realidade deste, por estar também incluído nela. Sob essa perspectiva, concordamos com Pietri (2003) que pontua que

A presença do professor como destinatário dos artigos reunidos, e a tentativa de obter a adesão desse destinatário através da diminuição das distâncias entre ele e os autores que discutem problemas e defendem mudanças: todos são considerados professores de português, autores e leitores, não sendo apresentada a origem acadêmica dos textos reunidos na obra (PIETRI, 2003, p. 16).

Assim, seja numa linguagem impessoal, comum aos textos dissertativos, seja numa linguagem que busca a aproximação de realidades, os dois excertos representam uma característica comum aos manuais analisados: a divulgação científica.

Outra característica do discurso da mudança que se apresenta no discurso do manual do professor é a defesa de um ensino não discriminatório e socialmente transformador a partir de argumentos com base nas pesquisas da Linguística.

**Ex. 04** – *O projeto pedagógico desta coleção está comprometido com a formação do estudante para a cidadania. Por essa razão, em todas as suas atividades – seja em produção de texto, seja em leitura e literatura, seja em estudos linguísticos – a obra se volta para a formação de um indivíduo autônomo e solidário, que valorize a educação, a ciência, a cultura, e a tecnologia e adquira o hábito da pesquisa; que tenha uma perspectiva multicultural da vida em sociedade, com todas as suas diversidades (étnicas, sociais, culturais, religiosas e linguísticas); que cultive sentimentos de alteridade e solidariedade e tenha respeito aos direitos humanos; que respeite e valorize a sustentabilidade ambiental; que respeite o idoso e o deficiente; que respeite a si mesmo, seu corpo, sua saúde e a vida, bem como a vida das pessoas com que convive (Português: Linguagens, p. 407).*

A formação para cidadania é parte do discurso de renovação do ensino que propõe que a educação seja transformadora de realidades, tendo em vista que as décadas de 70 e 80 do século XX foram de reconhecimento do fracasso da universalização do ensino: muitos dos que, a partir dos anos de 1930, puderam pela primeira vez entrar na escola, ao deparar-se com um ensino muito distante de suas realidades, abandonaram a escola, conforme verificamos na resenha feita por Almeida (2011 [1984]), do livro *Ensinando Português, vamos registrando a história...*, de Eulina Pacheco Lufti (1984).

Muitas vezes a escola esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente, que esboçamos anteriormente. Sem fazer crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceito, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas. E assim vemos muitos professores de português, tragicamente, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração, mas nunca serão o sujeito de suas próprias histórias.

Constatações como essas levaram a defesa de um ensino que, em conjunto com outras medidas sociais, buscasse minorar as injustiças sociais que alijam as classes mais pobres dos processos decisórios da sociedade em que vivem. E o ensino de línguas é fundamental nesse processo, porque, se feito de forma contextualizada, com base na concepção de língua(gem) como interação, procurando ampliar a competência linguística dos alunos, empodera-os com a possibilidade de fazer-se ouvir.

Assim, o exemplo 04, ao definir o projeto pedagógico da coleção como “comprometido com a formação do estudante para a cidadania” (ex. 04) e capaz de, por meio de suas atividades, formar um “indivíduo autônomo e solidário” (ex. 04), parece reenunciar esses já-ditos que funcionam como forças centrífugas do ensino tradicional de língua(gem). Outra passagem que remete a essa nova proposição de ensino politicamente engajada e relevante, é “[...] que tenha uma perspectiva multicultural da vida em sociedade, com todas as suas diversidades (étnicas, sociais, culturais, religiosas e linguísticas)” (ex. 04), pois, entre as discussões de como alcançar esse ensino transformador do sujeito em sua realidade, estão as discussões sobre o respeito às diferentes variedades linguísticas. O exemplo 05, a seguir, apresenta a discussão das variedades linguísticas de forma mais aprofundada.

**Ex. 05** – *Apesar de falar em peculiaridades regionais da fala e da escrita e em deixar claro que as línguas mudam, o projeto, na verdade, baseia-se numa concepção homogênea e estática da língua, pois pensa fundamentalmente em sua unidade. É um mito essa pretensa possibilidade de comunicação igualitária em todos os níveis. Isso é uma idealização. Todas as línguas apresentam variantes: o inglês, o alemão, o francês, etc. [...]. Se fôssemos aceitar a ideia de estaticidade das línguas, deveríamos dizer que o português inteiro é um erro e, portanto, deveríamos voltar a falar latim. Ademais, se o português provém do latim vulgar, poder-se-ia afirmar que ele está todo errado. A variação é inerente às línguas, porque as sociedades são divididas em grupos: há os mais jovens e os mais velhos, os que habitam uma região ou outra, os que tem esta ou aquela profissão, os que são de uma ou outra classe social, e assim por diante. O uso de determinada variedade linguística serve para marcar a inclusão num desses grupos, dá uma identidade para seus membros. [...] Um bom falante é poliglota de sua própria língua (Língua Portuguesa: linguagem e interação, p.395).*

Esse excerto é, na verdade, uma parte do texto *Considerações em torno do projeto de lei nº 1676/99*, de José Luiz Fiorin (In: FARACO, Carlos Alberto (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001. p. 113-116), que é apresentado na íntegra no Manual do professor da coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação* em uma

seção intitulada *Textos para leitura e reflexão*. O texto de Fiorin questiona a validade do projeto de lei nº 1676/99, que propunha a proteção e promoção do idioma nacional e coibia o uso de estrangeirismos. Esse trecho argumenta a respeito da falácia da língua una e da variação inerente a todas às línguas.

Uma representação perfeita dos embates travados entre os defensores do discurso da mudança e a opinião pública sobre a importância da manutenção da língua “cultura e bela”; enquanto estes propõem formas de conservação do “purismo” da língua, àqueles rebatem com argumentos que desqualificam essas ideias: “É um mito essa pretensa possibilidade de comunicação igualitária em todos os níveis”; “Se fôssemos aceitar a ideia de estaticidade das línguas, deveríamos dizer que o português inteiro é um erro e, portanto, deveríamos voltar a falar latim” (ex. 04).

Apesar de não se tratar de texto de autoria dos escritores do livro, consideramos que todo discurso por eles reenunciado se torna discurso deles. Isso porque, segundo Bakhtin (2003 [1979]), todo enunciado é irrepitível, mesmo quando cópia das palavras alheias, o seu enunciador lhe confere entonação diferente, endereça-o a um outro interlocutor e já está, portanto, em uma situação de interação distinta da qual foi dito pela primeira vez.

Os trechos analisados acima se caracterizam por estarem em confluência com o discurso da mudança, isto é, caracteriza-se como força centrífuga à tradição. Contudo, há nos manuais discursos que convergem para a defesa da manutenção das práticas tradicionais, as forças centrípetas, conforme se percebe nos exemplos que se seguem.

**Ex. 06** – *Essa seção de abordagem marcadamente prática tem dois objetivos específicos:*

*1º Conscientizar o aluno de que o estudo da gramática não é uma atividade meramente escolar, teórica e descolada do cotidiano. E sim uma reflexão que, por diferentes caminhos, estabelece vínculos diretos entre o universo da linguagem e a realidade social concreta dos falantes.*

*2º Propiciar ao aluno oportunidades de articular conceitos gramaticais básicos com a leitura e a escrita funcionais, exercitando sua capacidade de reflexão e de emprego prático dos recursos linguísticos e ampliando, assim, sua competência linguística como usuário do idioma (Novas Palavras, p. 14).*

Apesar de a proposta apontada acima parecer engendrar o discurso da mudança, justificando sua metodologia pelas concepções de linguagem do discurso científico da “gramática textual, da semântica, da pragmática e da análise do discurso” (teorias citadas ao

longo da mesma seção) e anunciando uma prática de análise linguística ancorada em textos, o objetivo de nº 2 (ex. 06) elencado para a seção deixa transparecer uma primazia da gramática tradicional em relação ao estudo do texto, isto é, o estudo do texto se justifica para a aprendizagem da gramática e não o contrário (como seria desejável para uma prática de ensino operacional e reflexivo). Isso fica evidente se, somados ao objetivo de número 2 (ex. 06), considerarmos que tanto no livro do aluno quanto no manual do professor a seção de análise da língua é denominada “Gramática” e que constitui um capítulo autônomo, desconectado dos capítulos de “Redação e Leitura” e de “Literatura”; o que determina a configuração do capítulo, suas atividades e seus textos é um tópico gramatical. Assim, se o segundo objetivo da seção *Agora é sua vez* é o de “Propiciar ao aluno oportunidades de articular conceitos gramaticais básicos com a leitura e a escrita funcionais, exercitando sua capacidade de reflexão e de emprego prático dos recursos linguísticos e ampliando, assim, sua competência linguística como usuário do idioma” (ex. 06) é porque as atividades anteriores, tanto de conceitualização gramatical quanto de aplicação de conceitos não deixam transparecer essa relação que deveria ser evidente ao aluno durante todo o trabalho com a língua. De acordo com Mendonça (2006, p. 208)

[...] no lugar da classificação e da identificação, ganha espaço a **reflexão**. A partir de atividades linguísticas (leitura/escuta e produção oral e escrita) e epilinguísticas (comparar, transformar, reinventar, enfim refletir sobre construções e estratégias linguísticas e discursivas), que familiarizam o aluno com os fatos da língua, este pode chegar às atividades metalinguísticas, quando a reflexão é voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos, utilizando-se nomenclaturas (FRANCHI, 1988; GERALDI, 1997c; PCN, 1998c).

Outro exemplo de como essas práticas vinculadas à tradição ainda estão presentes nos manuais do professor, é a apresentação de exames nacionais como justificativa para manter essas práticas.

**Ex. 07** – *Tendo em vista que, apesar de o MEC recomendar o trabalho de produção textual a partir da perspectiva dos gêneros do discurso, ainda tem sido uma constante a exigência da produção de texto dissertativo tanto nas provas do Enem quanto nos vestibulares, esta edição apresenta um trabalho reforçado sobre esse tipo de texto, tratado em capítulos específicos nos três volumes” (Português: Linguagens, p. 406).*

**Ex. 08** – *A fórmula tradicional de ensino de redação – ainda hoje muito praticada nas escolas brasileiras -, que consiste fundamentalmente em desenvolver a trilogia **narrção, descrição e dissertação**, tem por base uma concepção “beletrista”, voltada essencialmente para duas finalidades: a formação de escritores literários (caso o aluno*

*se aprimore nos dois tipos de textos iniciais) e talvez a formação de cientistas (caso o aluno se destaque na terceira modalidade).*

*Além disso, essa concepção guarda em si uma visão equivocada de que narrar e descrever são ações mais “fáceis” do que dissertar, ou mais adequadas a certa faixa etária, razão pela qual a dissertação tem sido reservada aos anos finais – tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio –, como se narrar e descrever fossem pré-requisitos para a produção de um bom texto dissertativo.*

*Contrariando essa visão, o ensino de produção de texto, pela perspectiva dos gêneros do discurso, compreende que o resultado é mais satisfatório quando se põe o aluno, desde cedo, em contato com a verdadeira diversidade textual, ou seja, com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, inclusive aqueles que expressam opinião (Português: Linguagens, p. 419-420).*

O excerto nº 07 aparece na introdução do Manual do Professor intercalado ao livro *Português: Linguagens* e serve de justificativa para o trabalho sistemático e em seções específicas com o texto dissertativo ao longo dos três volumes da coleção, mesmo em contraposição ao discurso oficial (MEC). Já o excerto nº 08, retirado do mesmo manual, está localizado na seção de exposição dos pressupostos teórico-metodológicos para o trabalho com o eixo de produção de texto. Nele o caminho para o trabalho com a produção textual é apontado como o do gênero do discurso/textual<sup>9</sup>, perspectiva adotada pela coleção – “o ensino de produção de texto pela perspectiva dos gêneros do discurso compreende que o resultado é mais satisfatório quando se põe o aluno, desde cedo, em contato com a verdadeira diversidade textual, ou seja, com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, inclusive aqueles que expressam opinião” (ex. 08). Além disso, tece uma crítica ao ensino beletrista de produção textual, o qual parece considerar que “narrar e descrever são ações mais “fáceis” do que dissertar” (ex. 08).

Ora, se, a despeito de adotar o ensino de produção textual a partir da perspectiva dos gêneros, por meio da aplicação da sequência didática proposta por Dolz, Pasquier e Schneuwly, os autores optam por “um trabalho reforçado sobre esse tipo de texto [dissertativo], tratado em capítulos específicos nos três volumes” (ex. 07), não está implícito que consideram, assim como no ensino tradicional, o tipo dissertativo mais complexo? Posto de outra forma, ao mesmo tempo em que defende o ensino de produção textual a partir da perspectiva dos usos sociais da linguagem por considerar equivocada a visão de ensino dos tipos textuais narração, descrição e dissertação, já que esta entende a dissertação como um texto mais complexo/difícil e, ainda,

---

<sup>9</sup> É importante destacar que o autor não faz distinção entre gênero do discurso e gênero textual, utilizando os dois termos como sinônimos equivalentes.

busca uma formação para cidadania (cf. ex. 04) por entender a necessidade da formação integral dos sujeitos; apresenta em sua organização capítulos especializados no tipo dissertativo porque ele ainda é o mais utilizado em provas oficiais como Enem e vestibulares, demonstrando, assim, um entendimento do texto dissertativo como mais complexo e a continuação dos estudos como eixo privilegiado da formação.

Por meio dos excertos analisados, verificamos que, ainda que o discurso da mudança seja predominante nos manuais do professor, um olhar atento nos permite perceber que as forças centrípetas estão atuando nesse discurso e aparecem, na maioria das vezes, de forma velada na defesa da gramática, apresentando velhas práticas com novas roupagens. O que aponta para um *discurso de conflito* (HUFF, 2017) que parece caracterizar o cronotopo do ensino de línguas e que por vezes gera a ressignificação de alguns dos pressupostos teóricos defendidos pelas várias vertentes do discurso da mudança. Esse fenômeno do discurso do conflito também é apontado por Mendonça (2006, p. 201): “atravessamos um momento especial, em que convivem “velhas” e “novas” práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas”. O que nos leva a compreender, de acordo com Volochínov (2013 [1930], p. 166), que “esse caso – característico de uma época determinada – testemunha a luta constante de duas classes, igualmente fortes para predominar na luta histórica, luta que se internaliza na consciência individual”. O embate entre o discurso de manutenção e o discurso de renovação do ensino de línguas não é só uma disputa teórica, é uma disputa social e política de manutenção de uma tradição elitista e de acesso das classes populares ao conhecimento institucionalizado.

Em síntese, o cronotopo do ensino de língua materna, a partir da análise feita, caracteriza-se como o **cronotopo da crise no ensino de língua portuguesa** (HUFF, 2017) e se configura pela adesão do discurso da mudança, discursivizada em todos os momentos do manual do professor, mesmo quando as práticas propostas nos remetem à manutenção das práticas tradicionais de ensino; refletido/refratado pelo discurso do conflito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso da mudança do ensino de língua(gem), que começou a se formar nos anos de 1980, reverbera ainda hoje como energia capaz de gerar novas posturas e práticas em sala de aula. Se retomarmos Bakhtin (2003 [1979]), poderemos compreender como a tensão que se estabeleceu, desde então, entre o discurso da mudança e o da manutenção da tradição de ensino

gramatical não diminuiu. Ao contrário, segundo Pietri (2003), é alimentada por publicações acadêmicas em defesa de ambos os lados, e do espaço que a mídia dedica em defesa do “bem falar e escrever”, renova esses discursos. Em outras palavras,

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com o outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido, mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 382).

Circunscrito nas concepções teórico-metodológicas que defendem o discurso da mudança, que não é um discurso único, tampouco livre de divergências, mas uma teia formada por várias correntes teórico-metodológicas, está a proposta de ensino “operacional e reflexivo de língua(gem)” (BRITTO, 1997), que sob um matiz enunciativo da língua(gem) propõe que o ensino e aprendizagem aconteça por meio das práticas integradas de leitura de texto, de produção de texto e de análise linguística; sendo esta última objeto de especial atenção na análise que se apresentou do discurso presente no manual do professor. Por estarem intercalados aos livros didáticos que são distribuídos gratuitamente na rede pública de ensino de todo o país, os manuais do professor analisados fazem parte de um projeto amplo de acesso das camadas populares à Educação Básica.

Conforme explica Medviédev (2012 [1928]), todo discurso sempre reflete e refrata a realidade a que pertence, de tal modo que, situado no cronotopo da crise gerada pela necessidade de novas práticas no ensino de língua(gem) materna, o discurso do manual do professor reflete/refrata as tensões entre as forças centrífugas (forças de renovação do ensino de língua(gem)) e as forças centrípetas (forças de manutenção do ensino tradicional de gramática). As forças de renovação, quando discursivizadas nos manuais, refletem muitas das novas teorias do campo da linguagem e estratégias de divulgação do discurso da mudança; as forças de manutenção, aparecem de forma velada, travestidas pelo discurso da manutenção.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R; RODRIGUES, R. H. Por uma análise dialógica do discurso: reflexões. In: ALVES, M. P. C.; VIAN JÚNIOR, O. (Org.). *Práticas discursivas: olhares da Linguística Aplicada*. Natal: EDUFRRN, 2015. p. 61 – 84.

ALMEIDA, M. J. Ensinar português? In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

AMARAL, E., et al. *Novas Palavras*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013. 3 volumes.

ANGELO, G. L. *Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

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

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

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 5.ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002 [1975].

BRASIL. MEC/FNDE. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015*. Brasília: FNDE, 2013.

\_\_\_\_\_. MEC/INEP/DEED. *Dados do Censo 2015*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192)> . Acesso em: Set. 2016.

\_\_\_\_\_. FNDE. *Dados estatísticos do PNLD*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: Out. 2017.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de línguas x tradição gramatical*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1997.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. A. C. *Português linguagens: ensino médio*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. 3 volumes.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JÚNIOR, J. H. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013. 3 volumes.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1991].

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

HUFF, L. A. *O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de Língua Portuguesa: em torno da prática de análise linguística*. 2017. 191 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 203-234.

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

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORSON, G. S; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: USP, 2008.

PIETRI; E. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SOARES, M. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, M. (org.) *Linguística da norma*. São Paulo, Loyola, 2002.

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

## **O DISCURSO MIDIÁTICO E A ESCOLHA EM ABSOLVER OU CONDENAR SUJEITOS: A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO COMO UMA FORMA DE INVESTIGAR AS RELAÇÕES DE PODER**

**Fabio Henrique Cardoso da Silva**

Graduado em Letras, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil.

**Sâmia Letícia Cardoso dos Santos**

Graduada em Letras e mestranda em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Maringá (UEM),  
Maringá, Paraná, Brasil.

**RESUMO:** Para a Análise Crítica do Discurso, o discurso nos direciona a uma exterioridade à língua, na qual se encontram fenômenos linguísticos e de natureza linguística. Para Fairclough (1992) surgiu a partir do desejo de um grupo de linguistas em busca de um método para analisar a linguagem que reunisse as teorias linguísticas, sociais e políticas, já que via assim a única maneira de tratar a linguagem, uma vez que esta é um objeto dinâmico. Uma das formas mais importantes de construção discursiva se dá pela mídia e a forma como representa os sujeitos sociais. Desta forma, o discurso da mídia tradicional busca dialogar com a sociedade, mas principalmente com aqueles que têm dificuldades em perceber as mais escondidas nuances do discurso. São essas nuances que a Análise Crítica do Discurso busca trazer à tona.

**Palavras-chaves:** Análise Crítica do Discurso; Linguística; Mídia.

**ABSTRACT:** According to the Critical Discourse Analysis, speech directs us to an externality to the language in which they are linguistic phenomena and linguistic area. In accordance with Fairclough (1992) arose from the desire of a group of linguists in search of a method to analyze the language that would bring together the linguistic theories, social and political, since it is the only way to treat the language, that is a dynamic object. One of the most important forms of discursive construction is given by the media and how is the social subjects. Thus, the discourse of traditional search media dialogues with the society, but mainly with those who have problems in understanding the most hidden nuances of speech. These are nuances that Critical Discourse Analysis seeks to bring to the light.

**Keywords:** Critical Discourse Analysis; Linguistic; Media.

### **Introdução**

Tendo em vista a especificidade do texto jornalístico que se constitui na conjugação texto/imagem, pretendemos compreender a produção de efeitos de sentidos no que diz respeito

às formas de tratamento destinadas aos suspeitos de crimes como o tráfico de drogas, levando em consideração condições de efeito-sentido.

É urgente e necessário discutir o quanto a linguagem jornalística pode influenciar no julgamento feito pela sociedade de suspeitos antes de julgados. De acordo com a Constituição Federal o benefício da dúvida deve ser estendido a todo e qualquer suspeito, no entanto, vemos no discurso midiático o oposto, no qual este benefício só é concedido a um tipo específico de pessoa: o não pobre, não negro, não periférico.

De acordo com o Art. 5 da Constituição Federal de 1988:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (...)  
LVII – ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória; (BRASIL, 2005)

É por este viés que se integra este trabalho pela Análise Crítica do Discurso, já que é necessário perceber o quanto estes discursos difundidos fazem diferença no pré-julgamento social desses atores, e o quanto a mídia se torna agente ao propor que somente um tipo específico merece tratamento diferenciado. A ACD propõe uma análise detalhada deste movimento e sempre compreendendo os poderes estabelecidos em determinado discurso, uma vez que somos nada além de discursos, sempre dizendo um *já-dito*, mas com força suficiente para reagir a esses discursos (FAIRCLOUGH, 2001)

A constituição de um ser ideológico, de acordo com Chauí, se dá justamente pelo conjunto de discurso ao qual um sujeito adere, e este conjunto influencia suas escolhas, decisões e até mesmo o próprio pensamento diário, ou seja, é impossível pensar em discurso sem ideologia e poder.

Quando o teórico elabora sua teoria, evidentemente não pensa estar realizando essa transposição, mas julga estar produzindo ideias verdadeiras que nada devem à existência histórica e social do pensador. Até pelo contrário, o pensador julga que com essas ideias poderá explicar a própria sociedade em que vive. Um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tomar as ideias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais ideias expliquem aquela realidade, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as ideias elaboradas. (CHAUÍ, 1984, p. 10-11)

Consideramos que é necessário trabalhar a confluência do texto jornalístico, tomado como unidade com começo, meio e fim (objeto empírico), com a memória que atravessa o dizer, o domínio do interdiscurso. Neste caso, estamos levando em conta a distinção de Pêcheux entre intradiscurso/interdiscurso para problematizar a dimensão do texto jornalístico como objetos simbólicos que organizam a língua e fazem ressoar um *já-dito* que, pelo funcionamento da memória, trazem à baila dizeres outros, sustentando e legitimando um dado discurso.

Em virtude de nossa filiação à análise crítica do discurso, é preciso descrever os mecanismos pelos quais determinadas reportagens publicadas em sites de notícias tradicionais em condições sócio-históricas específicas produzem certos efeitos e não outros nos leitores projetados pelos portais. Assim sendo, voltaremos nosso olhar para os processos de produção de sentidos: a formulação, a constituição e a circulação de sentidos, com base em Orlandi (2001, p.9), buscando compreender quais significações são produzidas em torno dos sentidos para representar sujeitos considerados suspeitos de crimes, o que nos leva a pensar também nas diferentes condições sócio-históricas nas quais um site faz circular sentidos ou representações inscritas no imaginário de uma dada conjuntura, a partir da escolha lexical para representar os indivíduos.

### **Reflexão teórica**

Como um jogo de xadrez em que cada peça está articulada e exerce funções específicas e determinadas, a linguagem exposta ao processo de criação jornalística, muitas vezes, também precisa atender às expectativas de determinada linha editorial e/ou dos leitores. Não é possível pensar em linguagem sem ideologia e sem poder.

Para a Análise Crítica do Discurso, o discurso implica uma exterioridade à língua, em que não estão presentes somente os fenômenos linguísticos e de natureza linguística, o discurso encontra-se com bases no social, no histórico, cultural e ideológico.

A Análise Crítica do Discurso, como pode ser lido em Fairclough (1992) surgiu a partir do desejo de um grupo de linguistas de criação de um método para analisar a linguagem que conjugasse as teorias linguísticas, sociais e políticas, a seu ver a única forma de trata-la, já que se trata de um objeto dinâmico. Esta abordagem do discurso e da linguagem que une conceitos e métodos advindos da Linguística e das Ciências Sociais pode ser considerada

inovadora. Chouliaraki&Fairclough (1999:16) caracterizam a ACD como "síntese mutante de outras teorias".

Por isso, é importante pontuar que em um trabalho de análise como o proposto neste artigo, faz-se necessário o debruçar sobre relações exteriores ao processo linguístico, evidenciando o caráter abrangente do discurso. Segundo Barros (2012, p.7),

Há evidências, na literatura linguística, passíveis de sustentar a ideia de que o exame de uma ocorrência ou forma linguística centrada na imanência do sistema linguístico (código), sem levar em conta a influência dos processos sociais sobre essa ocorrência, é considerar o fenômeno de forma parcial e incompleta.

Se para Pêcheux (1990) não é possível pensar em transmissão de informação, já que existem sujeitos estabelecidos, um como emissor e outro como destinatário, que se inserem em determinados lugares na estrutura social, o texto jornalístico, discurso amplamente ideológico e persuasivo, sob um efeito de evidência, nada mais é que um jogo de efeitos e sentidos entre os sujeitos e processos de identificação, relações de poder, produção de efeitos variados.

Pêcheux (1990, p. 82) ao estabelecer os sujeitos A (emissor) e B (destinatário) afirma que estes “designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais. Se o que dissemos antes faz sentido, resulta, pois dele que A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social”

Dessa maneira, a situação histórico-social de um texto, o envolvimento de outros textos que sejam produzidos em sua volta e que com ele se relacionam, bem como a moldura de um texto, e os elementos tanto da realidade do autor quanto do receptor, trazem à tona os componentes essenciais para a análise destes elementos a fim de determinar o sentido.

Portanto, é evidente que o processo de interpretação à luz dos conceitos da Análise Crítica do Discurso dá-se pelo saber que há um autor, um sujeito com uma determinada identidade social e histórica, um leitor que estará dentro deste processo sócio-histórico, e um discurso altamente ideológico que reflete esta conjunção de atores dentro de um processo discursivo.

Uma vez que Interpretar o discurso é recorrer a várias possibilidades de sentido estabelecidas nos diversos lugares histórico e sociais do sentido. As perguntas “por que foi dito isso, e não outra coisa”, e “o que tornou possível dizer isso”, torna-se o ponto de partida do trabalho de análise.

Os deslocamentos de sentidos nas formulações e nos vocábulos que representam o sujeito suspeito de cometer crimes nesses diversos lugares históricos e sociais evidenciam a importância do pousar analítico sobre fatores extralinguísticos que influem constantemente a Formação Discursiva de determinada sociedade. O processo a qual os deslocamentos se situam tornam-se tão importantes quanto o próprio deslocamento de fato. Afinal, é esse movimento que faz com que os autores façam a escolha por uma forma lexical, ao invés de outra.

Dessa maneira, a emergência de um dizer pressupõe que existe uma anterioridade, algo que foi dito antes, pois é apoiado na memória de um dizer que o sujeito tem a possibilidade de significar. Existe então uma relação entre a formulação (momento presente do dizer) e um já-dito, ou seja, entre a constituição do sentido e sua formulação. É esse o esforço ao qual este trabalho analítico pretende empenhar, uma vez que é necessária a conscientização de que os discursos são extremamente importantes para a manutenção de papéis sociais. Dessa forma, a Análise Crítica do Discurso “*amplia a consciência de como ela (a linguagem) contribui para a dominação de umas pessoas sobre outras, já que a consciência é o primeiro passo para a emancipação*” (FAIRCLOUGH, 1989).

Ainda para Fairclough,

O agente-sujeito é uma posição intermediária, situada entre a determinação estrutural e a agência consciente. Ao mesmo tempo em que sofre uma determinação inconsciente, ele trabalha sobre as estruturas, a fim de modificá-las conscientemente. É como se a estrutura estivesse em constante risco material em função de práticas cotidianas de agentes conscientes. (MELO, 2009, p.16)

Ou seja, embora o agente tenha participação efetiva no discurso ao qual está inserido e representa, ele também é sujeito uma vez que também sofre inconscientemente com as estruturas sociais, políticas e as práticas cotidianas já estabelecidas.

Para Barros (2012, p.8),

Nesse sentido, discurso é entendido como elemento que molda e é moldado pelas práticas sociais via práticas linguísticas. Sabe-se que um sistema linguístico não é neutro e os discursos ali veiculados podem refletir, de algum modo, posições ideológicas e costumes. Daí, a necessidade de se buscar uma síntese entre estudos de forma e função, visando ao estudo do processo.

É neste sentido que se deve refletir na questão o que vem a ser discurso. Para a ACD, o discurso é uma prática social a qual reproduz, mas também transforma realidades sociais e os sujeitos da linguagem. Neste viés, o agente-sujeito está preparado para transformar e ser transformado por suas próprias práticas discursivas. O sujeito não é passivo às ideologias, uma vez que ora ele molda o espaço social, ora é moldado por ele.

Embora haja um impasse em relação à definição de discurso entre diversos linguistas – para Pêcheux (1990), o discurso é uma ideologia materializada, para Maingueneau (2005, p.15) apenas opera sobre outros discursos e não sobre a realidade, para Fairclough (2001), reproduz, mas também transforma a sociedade – é visível que os linguistas concordam no sentido de que é necessário analisar não somente o funcionamento linguístico, mas tudo o que envolve a língua: manifestação de poder; consciência ideológica; institucionalizações de identidades sociais; ou seja, manifestações nas quais a linguagem é parte fundamental da capacidade de expressão humana.

Dessa forma, a análise da representação do sujeito suspeito de cometer crimes em um dos mais tradicionais portais de notícias do Brasil pretende levar em consideração as diversas formas em que a língua se insere. Sob a luz da ACD é possível perceber o quanto os discursos são significativos uma vez que não são neutros e significam intensamente dentro das estruturas linguísticas e sociais.

### **Análise Crítica do discurso midiático**

Como defendido na reflexão teórica, a Análise Crítica do Discurso leva em consideração todos os eventos significativos que dialogam com o objeto analisado. É passível de composição do material analítico tudo aquilo que busca as significações e escancara a falta de neutralidade do discurso.

Levando em consideração a representação dos sujeitos na mídia, podemos apontar que esta tem um importante papel na consolidação dos papéis sociais que os indivíduos possuem na sociedade. Além disso, é importante pontuarmos o quanto vivemos em uma sociedade que acredita em uma suposta “democracia racial”, na qual muito se acredita não haver racismo, e que todas as relações de poder já foram superadas, mesmo quando todas as estatísticas provam justamente o contrário. Desta forma, o discurso da mídia tradicional busca dialogar com essa

sociedade hipócrita e com um baixo nível intelectual para perceber as mais escondidas nuances do discurso.

É por isso que Fairclough (1989) acredita que o discurso serve como meio de manipulação e a ACD tem a função de analisar a linguagem, em um contexto de interação com todas as outras ciências sociais, uma vez que esta contribui para essa dominação. Entretanto, faz-se necessário, em um trabalho analítico que busca abranger vozes desfavorecidas no discurso, caso das minorias discursivas, como negros, homossexuais, mulheres, pessoas com deficiência, entre outras, investigar a relação intensa entre mídia e o discurso majoritário defendido, já que a consciência é o primeiro passo para a emancipação.

Ao tratar de discursos midiáticos muitas vezes padronizados e induzidos, é preciso compreender, de acordo com Thompson (1995), que a mídia tem papel central na sociedade moderna no que diz respeito às pautas e os assuntos disponibilizados ao público. Embora, o crescimento da internet, considerada a mídia mais independente, o discurso midiático ainda influencia e mantém determinadas formas de dominação social. Dessa forma, o discurso midiático age como forma de difusão de significados que têm o papel de reprodução e até mesmo a produção de relações de poder já estabelecidas na sociedade. Entre essas relações de poder se encontra o racismo.

De acordo com Silva (2005, p.4),

A movimentação social em torno da representação do negro e do branco na mídia foi relativamente intensa. O tema esteve presente nos momentos mais significativos das discussões sobre políticas e práticas anti-racistas e integrou pautas de reivindicações do movimento negro. Um ponto de pauta constante foi a crítica à difusão de idéias racistas e de representações estereotipadas sobre o negro brasileiro. Outro foi a invisibilidade do negro brasileiro nos meios de comunicação. A televisão, a publicidade, as revista e os jornais brasileiros foram acusados de apresentar uma imagem distorcida da população brasileira, limitando ao máximo a presença do negro.

A imagem feita do indivíduo negro na mídia contribui para que os discursos atuais sejam no sentido de consolidar essa imagem já feita. Os estereótipos e a relação de dominação do indivíduo branco como sinal de uma escala mais alta na hierarquia social são intensamente reiterados pelo discurso midiático, ora de maneira escancarada, ora de maneira sutil.

O exemplo que escolhemos para analisarmos é uma forma de representação do racismo construído na mídia de maneira sutil, mas muito significativa e que revela o racismo muitas

vezes velado, aquele que serve para sustentar a já sociedade racista em que vivemos, mas de maneira branda e afirmativa, a fim de manter os papéis sociais assim como uma sociedade majoritária impõe.

Escolhemos para trabalhar com essa relação de poder evidenciada na mídia brasileira duas matérias que foram publicadas pelo site G1, um portal de notícias da Rede Globo, um dos mais acessados do país e referência na busca por notícias na internet. As notícias analisadas são datadas de 17 de março de 2015 e 27 de março de 2015, ou seja, uma diferença de somente dez dias. A primeira matéria traz como título: “Polícia prende traficante com 10 quilos de maconha em Fortaleza”, e a segunda: “Polícia prende jovens de classe média com 300 kg de maconha no Rio”.

Desde já, é possível perceber como se opera a desigualdade de tratamento oferecido ao suspeito da primeira notícia, já o qualificando como “traficante”, e ao tratamento dispensado aos suspeitos da segunda notícia: estes, “jovens de classe média”. A partir desta percepção é possível inferir quem é o indivíduo negro, e quem é o indivíduo branco. Embora a notícia não traga nenhuma referência à cor dos suspeitos, esta informação fica evidente se pensarmos no quanto o racismo pode ser naturalizado, e, assim é, muito por contribuição de discursos midiáticos como esse.

Já no título das matérias em destaque é possível perceber que o veículo imputa ao personagem da primeira notícia um rótulo de criminoso, uma vez que “traficante” já o caracteriza como alguém que cometeu um crime. Na segunda matéria, pelo contrário, há um cuidado para não indicar diretamente que os jovens apreendidos sejam criminosos. Embora eles estejam com a mesma substância ilícita do primeiro acusado, ainda são jovens de classe média, ou seja, não são traficantes.

Chama atenção também, o efeito produzido em relação à quantidade de material ilícito apreendido com os suspeitos, tendo seu efeito minimizado no segundo caso. É absurdamente maior a quantidade apreendida com os “jovens de classe média” em relação ao “traficante”. A polícia apreende com o personagem do primeiro caso a quantidade de “10 quilos de maconha”, enquanto com os personagens do segundo caso “300 kg de maconha”. Ou seja, a quantidade é trinta vezes maior. Entretanto, a forma de tratamento entre os sujeitos não foi alterada, portanto, aquele que possui 10 quilos é traficante, ao passo que aqueles que possuem 300 quilos não são.

Ainda, é necessário considerar a escolha lexical feita pelo veículo para representar a palavra “quilos”, extremamente importante neste enunciado, já que carrega uma carga

importante de significação. É evidente que a quantidade de material ilícito encontrado com os suspeitos deve nortear a significação social sobre estes. Portanto, aquele que portava “10 quilos” deveria ser encarado como menos perigoso do que aquele que portava “300”. No entanto, não é esse o efeito alcançado.

Há de se destacar, dessa forma, o uso da abreviação da palavra “quilos” para minimizar o efeito desta no caso dos “jovens de classe média”. É muito evidente que o uso da abreviação visa confundir, ou até mesmo não ser compreendida pelo público alvo do portal. Sabemos que a quantidade de analfabetos funcionais no Brasil é imensa e utilizar de abreviações que possam minimizar o efeito da notícia, de acordo com o discurso defendido, é uma das formas de concretizar a relação de poder. Sem conhecimento não há emancipação.



*Uma semana antes...*

jornalismob.com



Passando para a análise do corpo da notícia, alguns outros pontos devem ser destacados para que a análise seja completa. O lead da notícia, no qual o produtor do texto revela as características principais do fato anunciado, é possível percebermos uma mudança importante no tratamento dos suspeitos dos dois casos analisado.

No caso do “traficante” é possível encontrarmos o seguinte texto:

“Uma ação da Polícia Militar prendeu na noite desta segunda-feira (16) um **traficante** com dez quilos de maconha no Bairro Conjunto Esperança, em Fortaleza. De acordo com a polícia, **além da** droga foi apreendidos armas, dinheiro e munições dentro da casa do **suspeito de 19 anos.**”

Já no segundo caso, dos “jovens de classe média” é possível ler:

“Policiais da 25ª DP (Engenho Novo) prenderam em flagrante, nesta quinta-feira (26), **os jovens** Pedro Henrique Sequeira e Thyago Barcellos Teixeira. Com **eles** foram apreendidos cerca de 300 quilos de maconha, duas pistolas, quatro carregadores e um carro Hyundai Santa Fé. Segundo informações da assessoria da Polícia Civil, **eles** foram presos no estacionamento de um prédio na Tijuca, na Zona Norte.”

Primeiramente, deve-se destacar o uso do vocábulo escolhido para retomar o personagem apresentado no título da notícia. No primeiro caso, há a reiteração do termo “traficante”, levando à criminalização de imediata do indivíduo. No segundo caso, “os jovens de classe média” se transformam em “jovens”, tendo assim mantida sua forma de tratamento ou de significar os indivíduos envolvidos.

Além disso, é importante repararmos que, no primeiro caso, o uso do operador argumentativo “além de” ao dizer que o suspeito possuía mais materiais ilícitos, não somente a maconha, intensifica este fato, imputando uma ideia de que o crime não era apenas o de tráfico. Já, no segundo caso, vemos que não há o uso de operadores argumentativos para intensificar o fato de que os jovens apreendidos também carregavam outros objetos ilegais. Nesse sentido, observa-se a cristalização da relação de poder e da capacidade midiática em “absolver”, ou tentar ser o mais isenta possível, e “condenar” um suspeito, dependendo das condições sociais ao qual esse indivíduo está inserido.

Outra importante diferença é que em nenhum momento sequer é mencionado que os dois “jovens de classe média” são suspeitos, mas o “traficante de 19 anos” sim. A retomada feita para o segundo caso é simples, por meio de pronome pessoal neutro, cuidado dispensado para o primeiro caso.

No segundo parágrafo da notícia é possível perceber mais duas diferenças importantes para esse processo analítico. No primeiro caso:

“Polícia disse que o **homem** foi detido em flagrante por tráfico de drogas e porte ilegal de arma de fogo. O **suspeito** que não possuía antecedentes criminais (sic). Ao realizar patrulhamento na região, os policiais desconfiaram da **atitude suspeita** dele e o abordaram em frente à casa, localizada na Rua 02 no Conjunto Esperança.”

Ao passo que no segundo:

“De acordo com informações do delegado titular da 25ª DP Niandro Ferreira, **os rapazes** são apontados como integrantes de uma **quadrilha de jovens de classe média**, que **atua no tráfico de drogas** do Engenho Novo e Méier, no Subúrbio, e Tijuca, na Zona Norte.”

No primeiro caso, causa espanto que o suspeito seja tratado como “homem”, ainda que o parágrafo anterior traga a informação de que ele tinha apenas 19 anos. Ora, uma pessoa de 19 anos não pode ser considerada um homem, palavra que traz uma carga significativa muito maior, se no segundo caso a retomada continua sendo amenizada por termos como “os rapazes”. Nada mais é que a evidenciação do discurso racista midiático.

Além disso, como uma das causas para a polícia investigar o primeiro suspeito, a notícia traz a informação de que a polícia desconfiou de uma suposta “atitude suspeita dele”. Afinal, o que seria “atitude suspeita”? Nosso cabedal social, as estruturas ideológicas cristalizadas, as posições hierárquicas sociais revelam que “atitude suspeita” pode ser diversas coisas, mas se evidencia principalmente se o ator for negro, periférico, pobre.

Outra forma de atenuação do sentido da segunda notícia é o fato de indicarem que os suspeitos “jovens de classe média” são, na verdade, integrantes de uma quadrilha que atua no tráfico de drogas, ou seja, a quadrilha somente atua, dando a ideia de que ela faz parte de um movimento maior. Essa forma de diminuir a responsabilidade dos personagens da segunda notícia no crime que os levou para a prisão indica o quanto a mídia tradicional tem o desejo de absolver suspeitos desde que estes sejam brancos, classe média e não suburbanos.

Esta relação entra em consonância com a visão que se faz do público alvo destas publicações. Silva (2005, p.15) acredita que:

O branco foi tratado, nos diversos meios discursivos, como representante natural da espécie. As características do branco foram a norma de humanidade. A naturalização e universalização da condição do branco se relacionam ao público a que as mensagens, via de regra, se dirigiram. Em diversos meios midiáticos o público foi discursivamente constituído como supostamente branco.

É, por isso, que as preocupações de isenção do discurso são dispensadas quando envolve suspeitos brancos e negros. No entanto, faz parte da concepção da Análise Crítica do Discurso compreender que pode haver uma ruptura deste quadro de dominação discursiva a partir do momento em que os agentes-sujeitos passarem a lutar contra esses padrões pré-estabelecidos.

### **Considerações finais**

É necessário pontuar, porém, que, apesar de todo o exposto no material analisado, há hodiernamente um processo de maior destaque voltado a representação do sujeito negro na mídia. Há uma tentativa sutil de quebra com esses discursos já consolidados que fazem parte da significação de mundo dos indivíduos.

Muitas vezes inconscientemente, o agente-sujeito acaba por reproduzir discursos que já estão engendrados na sociedade, mas isso não retira a capacidade de ação deste indivíduo sobre este processo de assujeitamento. O sujeito para a ACD não é assujeitado, muito pelo contrário, ele tem força capaz de quebrar com os discursos anteriores e inserir uma nova perspectiva.

Dessa forma, ao analisarmos a notícia disponibilizada neste artigo, podemos perceber que a força discursiva secular, como é o caso do racismo no Brasil, bem como a ideia de que vivemos em uma democracia racial, não é fácil de ser quebrada e, ainda que não possamos inferir sobre a passividade ou não do autor do texto, pode-se dizer que muitas vezes é extremamente inconsciente.

Entretanto, é importante destacar que uma reprodução discursiva de conceitos anteriores, retrógrados e que tentam pautar as relações de poder entre indivíduos não exime o agente-sujeito da responsabilidade sobre o que diz. O discurso não é neutro, bem como os processos que o levaram a sua escolha, a ideologia, os posicionamentos sociais, políticos e econômicos, entre outros. Essa não neutralidade do discurso denuncia os posicionamentos de pessoas, grupos, instituições e, principalmente, da mídia.

Sendo assim, Silva (2005, p.15) defende que o discurso midiático parece não compreender que o cidadão negro não pode ser visto com tanta desigualdade do ponto de vista discursivo por sua.

As manifestações do movimento negro, as pesquisas sobre desigualdades estruturais, as críticas ao mito da democracia racial, o funcionamento de órgãos de combate à discriminação ligados às diversas esferas de governo, parecem ter repercutido de forma branda e selecionada no discurso midiático.

Portanto, destaca-se a importância da Análise Crítica do Discurso com o intuito de destacar esse processo de relação de poder entre as pessoas e o quanto o discurso contribui para a perpetuação dessa relação. Discurso não compreendido como texto, assim como os estruturalistas acreditavam, nem tão pouco num viés somente ideológico como defendeu a Análise do Discurso. A ACD defende um discurso que integra todas as áreas científicas que envolvem o ser humano, buscando sua confluência com todos os estudos antropológicos. Ainda, a ACD não acredita em uma passividade dos sujeitos, apenas reproduzindo os discursos ao qual estão ao redor. Para a ACD, o produtor de discursos é agente e sujeito ao mesmo tempo, pois não é sempre passivo aos efeitos discursivos reproduzidos na sociedade.

Por fim, gostaríamos de enfatizar uma das mais importantes citações que fizemos neste artigo cuja profundidade traduz a importância de uma análise discursiva de forma crítica e responsável: *a consciência é o primeiro passo para a emancipação* (Fairclough, 1989). Somente sujeitos conscientes de seus papéis discursivos podem lutar contra a imposição complexa das relações de poder na qual estamos envolvidos enquanto seres humanos.

## Referências

BARROS, Dulce Elena Coelho. *Argumentação e linguagem: da retórica à concepção de discurso como prática social*. In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 8 - n. 2 - p. 95-111 - jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/2917/1984>. Acesso em 19/10/2015.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

CHAUÍ, M. S. *O que é ideologia*. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. (Coordenação da trad.) Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. (Leituras Filosóficas).

MAGALHÃES, Célia Maria (org). 2001. *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.

MARTINS, Izabella dos Santos. *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. DELTA, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 313-321, Dec. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01024450200500020001=en&rm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01024450200500020001=en&rm=iso)>. Acesso em 19/10/2015.

MELO, Iran Ferreira de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. 2009. In: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Ano 05 n.11 - 2º Semestre de 2009. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/adeacd.pdf>>. Acesso em: 19/10/2016.

ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. “Análise Automática do Discurso (AAD- 69)”. Trad. Eni P. de Orlandi. Em F. Gadet & T. Hak (orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990 (1ª ed. 1969), p. 61-162.

SILVA, P. V. B. *Racismo discursivo na mídia brasileira*. UFPR. 2005. Disponível em <[http://www.neab.ufpr.br/Publicacoes/Racismo\\_discursivo\\_na\\_midia\\_brasileira.pdf](http://www.neab.ufpr.br/Publicacoes/Racismo_discursivo_na_midia_brasileira.pdf)>. Acesso em 20/10/2015.

THOMPSON, J. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

## **BAKHTIN E SEU CÍRCULO: ANÁLISE DO DISCURSO NAS CANÇÕES BUARQUEANAS COMPOSTAS DURANTE O REGIME MILITAR.**

**Cristiane Magalhães Bissaco**

Doutora em Educação - Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Rio Claro - São Paulo - Brasil.  
Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - Pontifícia Universidade Católica (PUC) -  
São Paulo - Brasil.

**Jozuel Vitorino De Moura**

Mestrando em Ciência da Informação - Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Marília – São  
Paulo – Brasil.

**RESUMO:** O seguinte trabalho tem como proposta analisar o discurso em duas canções de Chico Buarque de Holanda produzidas no período em que a censura exercia forte controle sobre as produções artísticas (1968-1974). Por meio da análise do discurso (AD) buscou-se estudar os recursos linguísticos e discursivos utilizados para que o não-dito fosse compreendido, assim como analisar o contexto histórico, a experiência simbólica e como a ideologia se materializa no sujeito. O seguinte trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica em livros e artigos publicados sobre o tema. A partir das análises realizadas, foi possível compreender que o discurso está associado ao autor e esse ao contexto histórico-social e às ideologias. Neste sentido, foi possível compreender que a relação de força influenciou na aprovação da canção feita com o pseudônimo.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso. Ditadura Militar. Censura. Música.

**ABSTRACT:** The following work aims to analyze the discourse in two songs by Chico Buarque de Holanda produced during the period when censorship exercised strong control over artistic productions (1968-1974). Through the analysis of discourse (AD) we sought to study the linguistic and discursive resources used for the non-said to be understood, as well as to analyze the historical context, the symbolic experience and how the ideology materializes in the subject. The following work was carried out through bibliographical research in books and articles published on the subject. From the analyzes carried out, it was possible to understand that the discourse is associated to the author and this to the historical-social context and to the ideologies. In this sense, it was possible to understand that the relation of force influenced in the approval of the song made with the pseudonym.

**Keywords:** Discourse Analysis. Military dictatorship. Censorship. Music.

## INTRODUÇÃO

Embora esse assunto tenha sido bastante discutido cabem aqui outras reflexões, visto que o período militar foi em si um momento em que os artistas procuraram de diversas formas e com muita habilidade contornar a censura. Dessa forma, as letras das canções compostas durante o regime militar são de certa forma documentos que relatam por meio de seus discursos o que estava acontecendo de fato naquele período.

Analisar as canções desse período permite-nos compreender os recursos linguísticos utilizados nos discursos que se efetivaram por meio das canções, assim como os significados gerados e a ideologia que conecta o homem à sua realidade social.

O que motiva a realização do presente trabalho é a busca pela compreensão do que foi dito e o não-dito nas letras das canções que fizeram com que essas passassem incompreendidas pela divisão de censura estabelecida na época. Por outro viés, o que do não-dito passaria como mensagem e se tornaria subentendida pelo público e qual a relação da obra e sujeito autoral dentro do contexto ideológico?

As canções produzidas durante o período militar passavam obrigatoriamente pela Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP), o que de certa forma dificultava a circulação de ideias em todos os setores da sociedade, como a imprensa, o cinema, teatro, ciência e outros.

Dessa forma, os compositores usavam as habilidades linguísticas para conseguirem ter suas obras aceitas pela censura e assim poderem publicar seus trabalhos. É nesse sentido que a análise do discurso contido nas letras se faz instigante, levando-nos a compreender de fato como as relações entre língua, história e ideologia se encontram.

De maneira geral as canções assumiam discursos carregados de metáforas, de simbologias que se distanciavam, rompendo com o que de fato se queria dizer, dificultando o trabalho da censura.

As canções da qual serão feitas as análises discursivas se chamam *Cálice Acorda amor* do compositor Chico Buarque de Holanda, que após ter anteriormente a música *Cálice* censurada usou de algumas habilidades e recursos para que a canção

*Acorda amor* passasse pela censura. São esses recursos linguísticos e simbólicos que envolvem as duas canções que a seguinte análise.

O objetivo geral da pesquisa é analisar os acontecimentos históricos que envolviam o período em que as canções foram compostas, assim como compreender o dito e o não-dito inserido nos discursos, em quais elementos como a língua, a ideologia e as experiências simbólicas e de mundo vivenciadas pelo autor se fazem presentes no que foi dito.

Quanto aos objetivos específicos, busca-se explorar as escolhas lexicais e os efeitos metafóricos utilizados nas canções; estabelecer relações comparativas entre o simbólico, o político e o histórico-social apresentados nas canções; compreender como a ideologia se materializa na linguagem e identificar elementos metafóricos e polissêmicos nos discursos das canções.

Diante das dificuldades que os artistas e pensadores da época enfrentavam para fazerem circular suas idéias, a solução encontrada pelos compositores foi o uso da polissemia e de recursos metafóricos que faziam com que os agentes da censura não compreendessem de fato o dito no não-dito.

No caso de *Cálice* e *Apesar de você*, também de Chico Buarque, mesmo depois de passadas pela censura foram tomadas medidas para que fossem recolhidos tais materiais. Observa-se nesse sentido que enquanto um agente da censura aprova e libera a divulgação do material, após publicada alguém percebe a presença do não-dito no que foi dito.

A presente pesquisa foi pautada em pesquisas bibliográficas, envolvendo análise do discurso com base na metodologia bakhtiniana nas letras das canções *Cálice* e *Acorda amor* de Chico Buarque. Por meio da abordagem qualitativa busca-se compreender a lógica que envolve a realidade, com suas convicções, ideologias, sentidos e valores.

O seguinte artigo terá em sua estrutura três capítulos, sendo o primeiro sobre a censura no período do regime militar envolvendo as obras do compositor Francisco Buarque de Holanda, o segundo envolvendo a construção de sentidos e o terceiro traz a análise das canções *Cálice* e *Acorda amor* e seus contornos discursivos.

## **O REGIME MILITAR ENTRE 1968 E 1974: AI-5 E AS CANÇÕES BUARQUEANAS**

O golpe militar de 1964 culminou em um período em que a liberdade de expressão foi sucumbida nos mais diversos setores da sociedade. Fazer com que as ideias não circulassem era

o principal objetivo da censura no período áureo do regime militar contra os que se opunham ao sistema. Nesse sentido, a coerção, assim como a limitação eram formas que o regime autoritário encontrava para dominar a população (REIMÃO, 2014).

Para isso, a partir da constituição outorgada em 1967 ocorreu a centralização do Serviço de Censura de Diversões Públicas (SCDP), onde livros, pesquisas científicas, peças teatrais e músicas eram examinadas minuciosamente (REIMÃO, 2014). Materiais considerados subversivos eram censurados e os autores muitas vezes passavam a ser investigados, sofrendo represálias e perseguições.

Para driblar a censura os autores foram obrigados a mudar o discurso, utilizando de metáforas e outras formas de se dizer algo por meio de representações discursivas. O dito no não-dito encontra-se presente em diversas obras musicais e era a única maneira de fazer com que as informações circulassem.

Após ter driblado a censura na canção *Cálice*, uma das formas encontradas por Chico Buarque foi o uso de pseudônimos. Julinho da Adelaide foi o pseudônimo utilizado por Chico para fazer com que suas canções fossem aprovadas. Com esse pseudônimo Chico Buarque conseguiu de maneira poética e embora direta, aprovar canções com forte apelo político sem deixar que identificassem que as obras eram de sua autoria (BRAUNER, 2005)

Percebe-se nesse sentido que o pseudônimo utilizado por Chico Buarque foi uma forma encontrada para desvincular a obra do seu nome artístico, no entanto as letras continuavam carregadas de discursos que comportam ideologias e postura política frente ao regime opressor. Dessa forma, é possível perceber que embora ele faça uso do pseudônimo, suas letras de conteúdos políticos fossem aprovadas pelos órgãos da censura (BRAUNER, 2005).

Se objetivo de Chico era conseguir a aprovação de suas obras, com Julinho da Adelaide ele conseguiu facilmente driblar a perseguição que vinha sofrendo após os feitos de *Apesar de você* e *Cálice*. No personagem de Julinho da Adelaide, os traços de uma pessoa simples fizeram com que, "os censores desviassem a atenção de suas letras" (BRAUNER, 2005, p.8)

Enquanto Chico Buarque era visto como um sujeito culto, em Julinho da Adelaide se fazia transparecer o oposto. Segundo Brauner,

[...] outra característica que Chico Buarque associa ao seu personagem é o fato de este ser, digamos assim, inculta. Julinho da Adelaide cursou somente até o primeiro ginásial e questionado sobre o motivo da sua parada, ele diz que foi tomar aula na escola da vida. (BRAUNER, 2005, p.8)

O simples fato de ser Julinho da Adelaide uma figura oposta a Chico Buarque facilitava a aprovação de seus trabalhos e fazia com que os censores deixassem de olhar criteriosamente as letras, pois associavam o discurso ao personagem simples que havia deixado os estudos preferindo aprender com o que a vida lhe trouxesse na prática.

Nesse sentido, percebe-se que pessoas ligadas aos órgãos de censura passaram a associar as letras ao perfil ideológico de quem a compunha, provando que a perseguição a Chico Buarque fazia com que todas as suas obras fossem rapidamente barradas pela censura.

### **CAMINHO METODOLÓGICO: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**

A análise do discurso pode ser contemplada em três épocas distintas: a primeira entre 1968 e 1975 com J. Dubois e Michel Pêcheux; a segunda marcada pela aproximação de Pêcheux às obras de Michel Foucault e a terceira a partir da década de 1980 com as releituras de Mikhail Bakhtin aproximando a Análise do Discurso à semiologia (BARROS, 2015). A terceira época, que sustenta nossa análise, tem como elemento estruturante o interdiscurso, que na obra de Bakhtin aparece com nome de dialogismo.

Bakhtin - filósofo da linguagem - se interessa pelo singular, pelo evento, pelo ato individual, pelo subjetivo, ao mesmo tempo em que posiciona o homem como ser social que se constitui em suas relações (FARACO, 2003, p.21 *apud* BISSACO, 2017, p.27). As reflexões bakhtinianas surgem como embasamento às análises aqui apresentadas, visto que o homem estabelece constitui relações o tempo todo. E são essas relações que conduzem o homem a ação de maneira consciente.

Dentre as principais referências das obras de Mikhail Bakhtin no Brasil podemos citar Faraco (2003), em que o autor situa o leitor e aponta direcionamentos sobre as ideias linguísticas de seu Círculo e Fiorin (2006) que aborda os temas estudados por Bakhtin.

Faraco (2003) ao discutir Bakhtin e os conceitos de forças centrípetas e forças centrífugas, “aponta para a existência de jogos de poder entre as vozes que circulam socialmente” (FARACO, 2003, p. 153). Se não é permitido dizer o que se quer quando se quer o dialogismo bakhtiniano por meio da singularidade do sujeito nas interações sociais possibilita resistir ao processo centrípeto. Ainda de acordo com o autor, o dialogismo incessante é “a única forma de preservar a liberdade do ser humano e do seu inacabamento” (FARACO, 2003, p.

153). Assim, a singularidade do sujeito ocorre nas interações de inúmeras vozes sociais e, por isso, ele é social e, ao mesmo tempo, singular.

Para Orlandi (2009), a relação de forças refere-se ao poder que o discurso tem a partir de seu enunciador. Para ela, o lugar a partir do qual o sujeito fala constitui aquilo que é dito. Assim, "se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras tem uma autoridade determinada junto aos fiéis etc" (ORLANDI, 2009 p. 39).

Nas duas canções de Chico Buarque, *Cálice* (1973) que foi censurada mesmo contendo um discurso polissêmico e *Acorda, amor* (1974) composta com o pseudônimo de Julinho da Adelaide, denuncia explicitamente os acontecimentos ditados pelo regime e não foi censurada, sendo possível perceber que o discurso está associado ao sujeito, que por sua vez nos remete à ideologia e ao contexto social em que cada personagem está inserido. Para Orlandi (2009), isso se deve "às formações imaginárias que ocorrem na transição do empirismo para o discurso, em que o já dito, o saber discursivo está em relação à memória e ao contexto sócio-histórico" (ORLANDI, 2009, p.16).

A análise do discurso tem como proposta analisar o dito e o não-dito dentro de um sistema linguístico em que questões ideológicas e histórico-sociais estão inseridas. Nesse sentido, os discursos analisados nas duas canções apresentam características de que o discurso e o sujeito são partes de um todo analisado.

Para Orlandi (2009) As palavras não tem sentido em si mesmas, mas sim nas formações discursivas em que estão inscritas. As formações discursivas representam as formações ideológicas. A formação discursiva tem como propósito estabelecer relações entre o processo de produção dos sentidos e ideologias, estabelecendo regularidades entre os discursos. Nesse sentido, cabe analisar as canções, seus discursos, sujeitos, formação social e ideologias no intuito de compreender os fatos envolvendo os discursos e seus diferentes desfechos.

## **ANÁLISE DAS CANÇÕES E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM: *ACORDA AMOR E CÁLICE***

O período entre 1968 e 1978 foram os mais difíceis para os compositores brasileiros, artistas, jornalistas e pesquisadores. Com a outorgação em 13 de dezembro de 1968 do Ato

Institucional 5, todas as letras de canções, assim como livros e demais publicações deveriam passar por um processo de avaliação que ficava a cargo do SCDP. Partindo dessa premissa, far-se-á uma breve análise de duas canções buarqueanas que foram submetidas a essa avaliação: *Cálice* de 1973 e *Acorda amor* de 1974.

A censura às diversas formas de expressões artísticas e culturais foi uma das práticas comumente utilizadas durante a ditadura instalada em 1964. Segundo (MONDAINE, 2008)

Por meio desta, não foram poucos os casos de escritores, compositores e homens e mulheres das artes e da cultura em geral que tiveram a sua produção cerceada. Porém, dos que sofreram na pele a limitação ao livre exercício da criatividade, apenas alguns conseguiram se destacar pela de driblar a vigilância dos censores por meio do uso de metáforas e outras figuras de linguagens, aproveitando-se da limitada capacidade de imaginação desses funcionários do regime para denunciar a falta de liberdade existente no país (MONDAINE, 2008, p.96).

Chico era um desses poucos que sabiam utilizar os recursos linguísticos em seus discursos enquanto compositor. No entanto, nem tudo foi tão fácil na realização de seus projetos artísticos e canções como *Apesar de você* e *Cálice*, mesmo depois de passarem pelo SCDP e já estarem no mercado de divulgação, foram recolhidas pelos órgãos da censura e desde então seus trabalhos passaram a ser perseguidos e analisados de forma mais severa, sendo muitos deles censurados.

Embora toda a habilidade de Chico no que se refere à escrita e o uso dos recursos oferecidos pela linguística, a censura nas canções *Cálice* e *Apesar de você* fizeram com o compositor passasse a ser visto com outros olhos e seus trabalhos analisados de forma mais severa. Em meio a essa trama que se estabeleceu, Chico Buarque criou um Julinho da Adelaide que, supostamente é o autor de canções como "Acorda amor", "Jorge maravilha" e "Milagre brasileiro". (RINALDO, 2013)

Nesse ponto da análise pode-se observar que Chico mantinha seu discurso nas canções, utilizando-se de outro recurso, nesse caso o pseudônimo, para dessa forma driblar a censura que o perseguia. Como dito anteriormente, seu pseudônimo Julinho da Adelaide possuía um perfil totalmente oposto ao de Chico Buarque, no entanto, suas letras continuavam carregadas de ideologias políticas e de manifestações contrárias ao regime e à censura.

Entende-se dessa maneira que, antes de enviar suas canções ao SDCP com o pseudônimo de Julinho da Adelaide a maioria de seus trabalhos foram censurados, fato que se deu após as obras "Apesar de você" e "Cálice" passarem pela censura e em seguida serem

retiradas do mercado. Isso se tornou um agravante na carreira do compositor, que se viu forçado a criar um pseudônimo e assim conseguir aprovações de seus trabalhos.

Nessa esteira, para Orlandi (2009, p.16) a análise de discurso se vale tanto dos conhecimentos das ciências sociais, como da linguística, possuindo um elemento norteador: o discurso, buscando-se nessa relação compreender como as ideologias se manifestam na linguagem, tornando material algo que poderia ser entendido como abstrato.

Chico criou em Julinho da Adelaide seu espelho, refletindo nesse pseudônimo, características sociais opostas às suas, o que de certa forma dissociou o trabalho à sua imagem, dificultando o trabalho dos que analisavam sua obra.

Percebe-se nitidamente que os agentes que analisaram as canções com o pseudônimo de Julinho da Adelaide vinculavam seu discurso ao contexto social em que estava inserido. O fato de identificarem em Chico Buarque uma característica ideológica bastaria para que a censura barrasse o prosseguimento do trabalho.

Cabe nesse sentido analisar as canções de Chico nas duas situações e tentar compreender de que forma a análise do discurso nos auxilia a levantar elementos que nos levem a compreender as relações entre língua-discurso-ideologia, buscando dessa forma, analisar como esses sentidos são por nós compreendidos.

### **ANÁLISE DE CÁLICE**

A música *Cálice* foi escrita por Chico Buarque de Holanda e Gilberto Gil, em 1973, e tem sua letra fortemente marcada por um elaborado jogo de palavras, gerando sempre no mínimo dois sentidos possíveis a serem construídos. Essa forma de composição teve a intenção de driblar a censura imposta pela ditadura militar, regime que se estendeu no país de 1964 a 1985, ou seja, o sentido a ser construído muitas das vezes se encontra velado e só é percebido a partir de um processo de compreensão intenso.

Cabe lembrar que as pessoas que se posicionavam contrárias ao regime foram presas arbitrariamente e que de acordo com o registro oficial a Comissão de Anistia divulgou 358 pessoas assassinadas ou desaparecidas em virtude da repressão política. Diante desse contexto histórico, foi escrita a letra de *Cálice*, sendo censurada em um primeiro momento para ser liberada somente cinco anos mais tarde, em 1978, no lançamento do álbum *Chico Buarque*.

O título já nos instiga a refletir sobre o jogo de palavras implícito: a) cálice como objeto, um vaso sagrado em que se põe o vinho durante a Santa Ceia, remetendo à Paixão de Cristo e b) cale-se do verbo calar-se no modo imperativo, ficar em silêncio, abafar-se a outra voz, remetendo ao papel da censura nesse período.

O refrão desta música traz dois versos que nos provocam a reflexão “Pai, afasta de mim esse cálice de vinho tinto de sangue”. A música foi composta entre a Sexta-feira Santa e o Sábado de Aleluia de 1973, o cálice pensado em um primeiro momento ou em um sentido mais denotativo remete à agonia de Jesus no Calvário. Já ao expressar que esse cálice está preenchido de sangue há uma relação entre a Paixão de Cristo, o sangue de Cristo presente nos textos bíblicos e a angústia vivenciada pelo povo brasileiro naquele contexto histórico, o sangue derramado pela tortura. Já o léxico "pai" tanto remete a Deus como ao próprio regime militar que atuava como um pai severo. A seguir a análise das estrofes.

*Estrofe I*

Como beber dessa bebida amarga / Tragar a dor, engolir a labuta / Mesmo calada a boca, resta o peito / Silêncio na cidade não se escuta. De que me vale ser filho da santa / Melhor seria ser filho da outra / Outra realidade menos morta / Tanta mentira, tanta força bruta.
--

Em “Como beber dessa bebida amarga” os compositores recorrem à figura de linguagem para construir novamente dois sentidos: a) no denotativo se tratava de uma bebida italiana chamada Fernet, muito apreciada por Chico, já b) no sentido conotativo demonstra a dificuldade em aceitar um regime em que muitas pessoas foram tratadas de forma desumana. Há por meio da composição um questionamento que resiste ao quadro histórico vigente nesse período. Como no verso “Tragar a dor, engolir a labuta” que remete ao que está imposto pelo regime, tendo que aceitar uma condição sem questionamentos, ou seja, se portando em sociedade de forma passiva. A dor precisava ser sufocada, deveria ser calada, silenciada.

Em "mesmo calada a boca, resta o peito, resta a cuca. O silêncio na cidade não se escuta" significava que mesmo que a censura tentasse calar as vozes, por dentro de cada um “mente e coração” ainda permanecia o sentimento de mudança, assim censurar seria uma falsa crença de silenciamento. O desejo pela expressão por mais que lhes fossem tolhidos estava inviolável dentro de cada um.

Em “De que me vale ser filho da santa / Melhor seria ser filho da outra”. Aqui o léxico “santa” se opõe a “outra”, ficando implícito a expressão “filho da puta”, o que está ligado

diretamente ao fato de que devido a descrença que os compositores têm no regime a pátria mãe fica rebaixada a uma “prostituta”. Há certo tom de humor na crítica está posta.

No verso “Outra realidade menos morta”, compreendemos que devido à anulação dos sujeitos durante o regime, com suas vozes silenciadas ou pela censura ou pela tortura e grande numero de desaparecidos, fica a sensação de desejo por outra realidade que seja contrária a tudo que está posto, que se sintam vivos, que tenham liberdade para refletir e dialogar, expressando suas crenças e opções de escolha individual ou coletiva. As atrocidades impostas pelo regime ficam evidenciadas por meio da escolha lexical “morta”. Destacamos que as mortes da época da ditadura muitas vezes foram seguidas dos desaparecimentos dos corpos, isso causava uma dor ainda maior aos familiares já que sem corpo ou evidências do fato como seria possível lembrar uma morte, viver o luto de um ente querido. Não se sabia o que de fato havia acontecido e muitas dessas histórias só foram resolvidas ao fim do regime militar.

O último verso dessa estrofe “Tanta mentira, tanta força bruta” se deve ao fato das propagandas que anunciavam um “milagre econômico” no país, construções de novas rodovias, incentivo a industrialização, principalmente no ABC paulista, o que de certa forma mascarava a verdade. Não se tratava de um milagre econômico e sim de uma dívida externa deixada ao país para as futuras gerações. Já em relação à expressão “força bruta”, remete ao fato de todos serem obrigados a aceitar a realidade imposta pelo regime como uma verdade absoluta, sem a possibilidade de questionamentos ou reflexões a respeito.

*Estrofe 2*

Como é difícil acordar calado / Se na calada da noite eu me dano / Quero lançar um grito desumano / Que é uma maneira de ser escutado / Esse silêncio todo me atordoa / Atordoadado eu permaneço atento / Na arquibancada pra a qualquer momento / Ver emergir o monstro da lagoa.
--

Os versos iniciais da segunda estrofe "Como é difícil acordar calado / se na calada da noite eu me dano" remetem ao sentido de estar atado, silenciado, tem que aceitar tudo o que lhe é imposto pelo regime. Também sabe-se que durante as noites é que se tiravam à força as pessoas de suas casas para que fossem presas torturadas e assassinadas.

Em "Quero lançar um grito desumano / que é uma maneira de ser escutado" os compositores querem por meio desses versos voltar a ter uma voz. O grito de dor, o grito desumano talvez seja ouvido mais do que qualquer mensagem de paz. Pensamos que talvez seja

um modo de dizer que de forma pacifista não conseguiriam enfrentar a ditadura imposta, teriam que enfrentar de frente, mesmo que fosse necessário pegar em armas e lutar em pé de igualdade.

O verso "Esse silêncio todo me atordoa" denuncia os métodos de torturas e repressão, utilizados para conseguir o silêncio das vítimas, fazendo-as perderem os sentidos. E "Atordoado, eu permaneço atento", já que mesmo atordoado os compositores permanecem em estado de alerta para o fim desse contexto histórico, como se estivessem esperando uma grande mudança que estaria por vir. Atordoa a quem está sendo torturado e a quem luta para que a tortura acabe. Pensamos em métodos de tortura que deixam o sujeito atordoado, como o afogamento, o choque e a tortura psicológica, que chega a ser redundante nesse contexto, mas que tinha o objetivo específico de ameaçar os presos no intuito de que delatassem amigos e familiares.

Nos versos finais "Na arquibancada, pra a qualquer momento ver emergir o monstro da lagoa", percebemos que o espetáculo pode ser o surgimento de outro mecanismo de imposição de poder do regime, como foi o Ato Institucional nº 5, AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, o que é evidentemente reforçado no monstro da lagoa. Os compositores criticam as imposições feitas pelo regime. Também o léxico "arquibancada" nos remete à ideia do futebol, pensando no contexto dos anos 70, em que o Brasil havia ganhado a copa do mundo no México em 1970, a ideia de ver um espetáculo, distrair-se desse contexto impactante que foi o regime. As pessoas se anestesiam da vida real com eventos como um mundial de futebol. Aqui os compositores chamam atenção que da arquibancada presenciaremos um monstro, o monstro do regime.

*Estrofe 3*

De muito gorda a porca já não anda / De muito usada a faca já não corta / Como é difícil, pai, abrir a porta / Essa palavra presa na garganta / Esse pileque homérico no mundo / De que adianta ter boa vontade / Mesmo calado o peito, resta a cuca / Dos bêbados do centro da cidade.
---

Na terceira estrofe em "De muito gorda a porca já não anda" Essa "porca" refere-se à ditadura, que já não funcionava entre a população. O regime militar foi ainda apontado como corrupto, com altas cobranças de impostos, sem que houvesse, em contrapartida, investimentos em melhorias para o povo brasileiro. O porco também é um símbolo da gula, que está entre os sete pecados capitais, retomando a temática de religiosidade e elementos católicos, presentes desde o título da canção.

No segundo verso dessa estrofe "De muito usada a faca já não corta" parece haver o intuito de demonstrar a falta de eficiência do regime, ou seja, mostra o desgaste de uma ferramenta política utilizada de maneira muito severa e cruel.

No terceiro verso "Como é difícil, pai, abrir a porta" o léxico "porta" representa a saída desse contexto violento, de dor e de opressão, enfim, dessa situação agonizante. Biblicamente, sinaliza um novo tempo, uma nova era. Os compositores mostram aqui as dificuldades apresentadas para tentar driblar o regime.

Já em "Essa palavra presa na garganta" evidencia-se a dificuldade para encontrar a liberdade de expressão. Reflete o desejo de falar, contar e descrever a todos a repressão imposta naquele contexto do regime militar.

Em "Esse pileque homérico no mundo" há a referência ao desejo de liberdade contido no peito de cada cidadão dos países vivendo sob os vários regimes autoritários existentes no mundo. O que acontece é que devido a uma Guerra Fria existente entre os Estados Unidos e a antiga União Soviética acabou havendo consequências para a América Latina. O medo norte americano em relação às ditaduras comunistas, fez com que a potencia imperialista apoiasse diversos golpes militares nessa parte do continente no intuito de combater arduamente posições socialistas ou comunistas, tidas como de esquerda, ou vermelhas. Assim, em termos de ditadura militar países como Uruguai, Argentina, Chile, Guatemala, Bolívia, Equador, República Dominicana, Perú e Paraguai passaram pelas mesmas vivências que nosso país também passou, de muita repressão.

Em "De que adianta ter boa vontade" pode-se inferir dois sentidos: a) a boa vontade evidenciada nos discursos ditatoriais, como se estivesse consertando os problemas da nação, "endireitando" a todos, mas que na verdade estavam combatendo as vozes que precisavam ser ouvidas e b) a boa vontade de enfrentar tudo isso, refletindo, questionando e lutando contra o que estava posto e que parecia, muitas das vezes, ser uma luta em vão. Uma luta pela liberdade, de especial modo, a de expressão. Remete também à passagem bíblica "paz na terra aos homens de boa vontade".

Os dois versos finais são "Mesmo calado o peito resta a cuca / dos bêbados do centro da cidade", nos indica que os grandes pensadores da época eram tidos como bêbados e boêmios, pessoas que se predispunham a sentar e discutir caminhos para solucionar os problemas postos e combater qualquer ação que não respeitasse o humano. Mesmo tolhido de sua liberdade o

homem segue sendo um ser pensante, capaz de questionar e criticar aquilo que não está de acordo.

*Estrofe 4*

Talvez o mundo não seja pequeno / Nem seja a vida um fato consumado / Quero inventar o meu próprio pecado / Quero morrer do meu próprio veneno / Quero perder de vez tua cabeça / Minha cabeça perder teu juízo / Quero cheirar fumaça de óleo diesel / Me embriagar até que alguém me esqueça.
---

A quarta estrofe se inicia com os versos "Talvez o mundo não seja pequeno / nem seja a vida um fato consumado" que dão o sentido de esperança. A partir destes versos os compositores sugerem a possibilidade de uma realidade diferente, ainda há esperanças e é preciso crer que algo melhor está para acontecer.

Em "Quero inventar o meu próprio pecado" se evidencia a vontade de escapar do julgamento e do erro alheio para fazer as próprias escolhas sejam elas consideradas certas ou não. Afinal, quem está julgando a população nesse contexto? O regime. Então, que os pecados do regime esmoreçam com ele e que nós tenhamos a liberdade de cometer nossos próprios pecados, de criar nossas próprias regras, enfim que sejamos livres dessas amarras que o regime nos aprisionou a todos.

No mesmo sentido, o verso seguinte "Quero morrer do meu próprio veneno" fica implícito que eles podem ser punidos por seus erros, mas que não vão abandonar o desejo por se expressarem e manifestarem suas crenças. Compreendemos que o que buscam afirmar é que tudo que está sendo condenado pela ditadura é o que eles mais desejam, um sistema governamental diferente, uma maneira de que suas vozes sejam ouvidas.

Em "Quero perder de vez tua cabeça / minha cabeça perder teu juízo" os compositores dão a ideia de que querem seguir suas próprias vontades, emitir suas próprias opiniões, seguir suas próprias crenças e não simplesmente se comportarem como seres passivos comandados por algo externo e repressor. A ditadura não pode pensar por nós. Nós somos senhores do nosso destino e para tal precisamos realizar nossas próprias escolhas.

Nos últimos versos da última estrofe "Quero cheirar fumaça de óleo diesel / me embriagar até que alguém me esqueça" há certa ironia, porque se trata de uma das práticas de tortura usada pelo regime, que embriagava até que os presos desmaiassem. Os compositores remontam a imagem de uma sala de tortura em que depois de caídos no chão esses presos ficavam ali esquecidos, abandonados, sem ter o que comer e beber.

Sem dúvida alguma, Cálice é um marco histórico na música brasileira ao denunciar os abusos cometidos pelo regime e trazer uma pitada de esperança em tempos melhores e menos duros.

## ANÁLISE DE *ACORDA AMOR*

Após as canções *Cálice* e *Apesar de você* terem sido censuradas, *Chico Buarque* receando que tivesse dificuldades em conseguir aprovação em suas próximas composições, optou pelo uso do pseudônimo Julinho da Adelaide nas canções *Jorge Maravilha* (1974), *Acorda amor* (1974) e *Milagre brasileiro* (1975). A canção analisada agora será *Acorda amor*, que como as demais possui forte apelo político em relação ao momento em que foi composta e retrata exatamente a forma como ocorreu a prisão de Chico Buarque em dezembro de 1968 quando surpreendido pela polícia dentro de casa, no entanto, para surpresa de *Chico* teve sua aprovação.

### *Estrofe 1*

Acorda, amor / Eu tive um pesadelo agora / Sonhei que tinha gente lá fora / Batendo no portão, que aflição / Era a dura, numa muito escura viatura / Minha nossa santa criatura / Chame, chame, chame lá / Chame, chame o ladrão, chame o ladrão.
---

O trecho inicial da primeira estrofe, “Acorda, amor”, nos remete a idéia de alguém que acorda no meio da noite e chama o cônjuge pra dizer que ouviu barulhos e suspeita que a casa está sendo invadida por ladrões. Em contrapartida, pode-se entender que *Chico* faz referência ao fato de o povo estar dormindo para tudo que o regime está impondo como se fosse a solução.

Em “Eu tive um pesadelo agora”, as prisões no meio das noites, as torturas, a opressão, a censura, as mortes e os desaparecimentos parecem pesadelos. Então conta o pesadelo dizendo “Sonhei que tinha gente lá fora / Batendo no portão, que aflição”, o ladrão entra em silêncio, enquanto os militares entravam sem pedir licença, quebrando portas, invadindo sem cerimônias e levando as vítimas sem comprovações.

Em tom de ironia *Chico* prossegue: “Era a dura, numa muito escura viatura / Minha nossa, santa criatura”, sem muitos rodeios, era a “DURA” referindo-se à ditadura e à “Santa” a quem deveriam acreditar, pois estavam ali para proteger. Novamente de forma irônica o compositor brinca com os sentidos ao nos levar a refletir que quando o ladrão invade nossa casa

devemos chamar a polícia, mas e quando é a polícia que invade? Em dúvida ele repete a palavra “chame, chame, chame...” para enfim pronunciar o substantivo “ladrão”.

Em seguida o trecho “Era a dura, numa muito escura viatura. Minha nossa santa criatura. Chame, chame, chame lá. Chame, chame o ladrão, chame o ladrão” faz alusão à cor da viatura que invadia as casas de pessoas julgadas subversivas e ao quanto ela era dura, severa com as pessoas que eram levadas de suas e muitas vezes nem voltavam. E finaliza a estrofe pedindo para que chamem o ladrão, pois a polícia colocava a vida dos cidadãos em risco. De forma irônica subentende-se que o ladrão seria menos agressivo que a polícia e se nessa situação a polícia causava medo a quem deveriam recorrer?

#### *Estrofe 2*

Acorda, amor / Não é mais pesadelo nada / Tem gente já no vão de escada / Fazendo confusão, que aflição / São os homens / E eu aqui parado de pijama / Eu não gosto de passar vexame / Chame, chame, chame / Chame o ladrão, chame o ladrão.
--

Na segunda estrofe a mesma frase inicia o primeiro verso, porém com sentido diferente. “Acorda, amor / Não é mais pesadelo”, o que está acontecendo não é pesadelo, é a realidade triste, brutal e cruel imposta pelo regime, obrigando a todos a aceitarem o que estava sendo imposto.

No terceiro verso prossegue: “Tem gente já no vão da escada / Fazendo confusão, que aflição”, quando as pessoas começaram a perceber que não era mais pesadelo e que era realidade o que estavam impondo já não havia mais tempo de protestar, pois já estavam dominando as pessoas, prendendo, torturando e matando.

Em “São homens / E eu aqui parado de pijama”, usa o termo “homens” para se referir aos policiais, maneira popular de se referir a eles pelas pessoas. E conclui: “Não gosto de passar vexame”, referindo-se aos que presenciaram o que estava acontecendo, mas não entenderam o que de fato estava acontecendo e permaneceram de “pijama” sem nada fazer. Passar vexame nesse sentido é sentir-se envergonhado politicamente por ter sido enganado e não ter feito nada.

Concluindo a segunda estrofe ele reforça, “Chame, chame, chame / Chame o ladrão”, por se sentir mais seguro nessa ocasião com a presença de um ladrão que a de policiais.

#### *Estrofe de passagem*

Se eu demorar uns meses / Convém, às vezes, você sofrer / Mas depois de um ano eu não vindo / Ponha a roupa de domingo / E pode me esquecer.
--

Ele começa essa estrofe evidenciando uma das possibilidades de quem era levado pelos policiais na época áurea do regime. Muitos dos que foram presos (dados em *Cálice*) nunca mais foram vistos, desapareceram sem nunca darem satisfação à família das vítimas do que realmente havia acontecido. Esse era mais um drama vivido pelas famílias dos que eram arrancados à força de seus lares, conviver com meses de angústia e dor, na esperança de poder rever seus entes queridos.

*Estrofe 3*

Acorda, amor / Que o bicho é brabo e não sossega / Se você corre, o bicho pega / Se fica não sei não. / Atenção! / Não demora / Dia desses chega a sua hora / Não discuta à toa, não reclame / Clame, chame lá, chame, chame / Chame o ladrão, chame o ladrão, chame o ladrão / (Não esqueça a escova, o sabonete e o violão).
--

Novamente inicia com o chamado “Acorda, amor”, nesse caso uma referência à Pátria, ao povo, clamando, pedindo para que acordassem para os fatos que estavam acontecendo durante todo o discurso. Em cada estrofe *Chico* uma etapa do que estava acontecendo.

Prosseguindo em tom mais alerta enfatiza: “Que o bicho é bravo e não sossega / Se você corre o bicho pega / Se fica não sei não”, em que o “o bicho é bravo é bravo e não sossega refere-se aos policiais que torturavam sem parar, utilizando recursos cruéis. Já em “Se você corre o bicho pega” fala sobre os sofrimentos de quem vive no exílio longe de familiares e amigos que *Chico* salienta na canção *Meu caro amigo*. Em contrapartida, “se você fica não sei não”, resta a dúvida sobre seu futuro, ser preso, torturado, assassinado ou quem sabe viver foragido?

Em “Atenção” fica o alerta: “Não demora, dia desses chega sua hora”, mas se quiser viver “tranquilo”, “Não discuta a toa, não reclame”, ou seja, faça o que eles mandam, obedeça, cale-se ou chame o ladrão.

Embora essa seja uma letra mais explícita há em seu contexto diversos momentos em que *Chico* dá duplo sentido às palavras em seu discurso, colocando o dito dentro do não-dito, fazendo jogos com as palavras. No entanto, era Julinho da Adelaide representando *Chico*, um sujeito cujo discurso era visto como subversivo pelos agentes do regime militar. Embora *Chico* temesse a reprovação dessa música ela passou de primeira, mesmo tendo discursos explícitos em seu conteúdo, o que reforça a ideia do discurso associado o autor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tais perspectivas envolvendo as canções do compositor Chico Buarque pôde-se observar que a relação de força entre os sujeitos discursivos pode ter influenciado a análise dos agentes da censura. O perfil oposto entre Chico Buarque e seu pseudônimo pode ter sido fator preponderante nesse entrave, uma vez que o pseudônimo Julinho da Adelaide era um desconhecido e dessa forma entende-se que seu poder de discurso/ou falta de, não oferecia risco.

O poder de discurso a partir do enunciador são citados tanto por Orlandi (2009), como por Fiorin (2006), que o chama de "jogo de poder entre as vozes" e que fica evidente em nossa análise entre a composição assinada por Chico Buarque e a de seu pseudônimo Julinho de Adelaide. Nesse sentido, podemos entender que a análise do discurso não se limita ao campo linguístico e em determinados casos o não-dito diz mais que o dito quando a relação de forças está em jogo.

Os critérios utilizados pela censura se apresentam nessa análise como limitação investigativa, apontando para um possível desdobramento para pesquisas futuras. Cabe a cada um de nós, conforme Bastos e Giovani (2014, p. 208), escolher burlar a autoridade do conhecimento científico positivista e caminhar pelas trilhas bakhtinianas, construindo sentidos a partir das pistas que nos são dadas.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, N.; GIOVANI, F. A constituição da pesquisa e do pesquisador: questões de ética e de estética para as ciências humanas. In: MIOTELLO, V.; MOURA, M.I. de (orgs.). **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 205-235.

BISSACO, Cristiane Magalhães. **A temática ambiental na Educação Infantil: Caminhos para a construção de valores**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

BRAUNER, Eugênio. **Julinho da Adelaide, um pseudônimo que driblou a Censura - em processo** - Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas Dossiê: a literatura em tempos de repressão PPG-LET-UFRGS – Porto Alegre – Vol. 01 N. 01 – jul/dez 2005. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/4839/2758> acesso em 15 de julho de 2017

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

MONDAINE, Marco. **Direitos humanos no Brasil contemporâneo**. Editora Universitária – UFPE. Recife, 2008

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009. 100p.

REIMÃO, Sandra. **“Proibido a circulação e publicação...”** – censura a livros na ditadura militar. Estud. av. vol.28 no.80 São Paulo jan./abr. 2014. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0103-401420140001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-401420140001&lng=pt&nrm=iso) acesso em 14 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **A força dos elos da “Corrente”**. In FERNANDES, Rinaldo (org.). Chico Buarque: o poeta das mulheres, dos desvalidos e dos perseguidos. São Paulo: LeYa, 2013.

## **ENTRELUGARES E LUGARES NA DOCÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti**

Doutora em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.

**Amanda Machado Chraim**

Doutoranda em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.

**RESUMO:** O objeto deste artigo é a Língua Portuguesa nas Matrizes Curriculares da Educação Básica – enfoque em uma rede pública de ensino no Sul do país. Sob essa delimitação, busca-se responder à seguinte questão-problema: Que fundamentos filosófico-epistemológicos e teórico-metodológicos são inferíveis na Matriz Curricular da disciplina de Língua Portuguesa em anos finais do Ensino Fundamental na rede pública em estudo? Que ressignificações colocar-se-iam como fecundas em se tratando dessas mesmas bases? Trata-se de pesquisa documental, que contempla os documentos secundários em menção. Essa documentação compõe banco de dados do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, cujos membros há dez anos atuam em projetos de extensão com redes públicas de ensino. A base teórica é bakhtiniana e vigotskiana. O artigo organiza-se em dois movimentos teórico-analíticos: (i) problematização da configuração da mencionada Matriz Curricular; e (ii) discussão e possibilidade de ressignificação dessa mesma Matriz. Os resultados do estudo apontam para a urgência de reconfigurações na formação inicial, habilitação em Letras Língua Portuguesa, de modo a facultar aos egressos apropriação conceitual e metodológica que lhes permita uma participação teoricamente ancorada na produção de documentos norteadores da Educação Básica.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Fundamentos filosófico-epistemológicos. Matrizes Curriculares.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to discuss the role of the Portuguese Language in the School Programms of Basic Education, focusing on the public education network of the Southern region of Brazil. Based on this delimitation, this article tries to answer the following problem questions: Which philosophical-epistemological and theoretical foundations apply to the Portuguese Language course curriculum of the final years of public Elementary School? Which ressignifications would be prolific for such foundations? This is a documentary research that includes secondary information obtained from the Written Culture and Schooling Research Group, in association with the Federal University of Santa Catarina, whose members have been working on extension projects for public education networks for the last ten years. The theoretical framework is based on the works of Bakhtin and Vygotsky. The article defines two theoretical-analytical movements: (i) Philosophical-epistemological and theoretical configuration of the Curriculum

aforementioned; and (ii) discussion and resignification of the Curriculum based on such elements. The results of the study reveal the need for reconfiguration of the initial formation of teachers and the teaching certificate in Portuguese so that graduates apply the conceptual appropriation obtained towards philosophical-epistemological participation, which is theoretically anchored in the production of documents guiding Basic Education.

**Key words:** Teaching and learning of Portuguese Language. Philosophical-epistemological foundations. School programmes.

## Introdução

Entendemos que o maior dentre os desafios para a educação em nível nacional é qualificar efetivamente a ação escolar, e não nos parece que possa haver como fazê-lo exceto por conferir excelência à função docente, o que passa invariavelmente por salários de outra ordem em quadros de carreira que requeiram formações também de outra ordem, mas seguramente isso hoje é truísmo de nó górdio.

A despeito desse amplo já-dito, definitivamente não entendemos essa qualificação como isomórfica à gradações superiores em nível de carreira no que respeita à formação em pós-graduação *stricto-sensu*, sobretudo porque essa formação, mesmo no campo que lhe é afeto, não raro tangencia o enfoque na Educação Básica, em nome de dar espaço para objetos de estudo com ‘*status científico*’, sob a égide do paradigma especulativo (com base em LYOTARD, 1979); ou, sob contornos opostos, denega esse mesmo ‘*status*’, mas o faz em nome de mixagens teóricas, convergentes com o niilismo da condição pós-moderna, as quais atendem a modismos acadêmicos, não raro a despeito da ciência de fontes filosóficas das teorias neles agenciadas (com base em DUARTE, SAVIANI, 2010; BRITTO, 2012). Nessa lógica, pensar o cotidiano da escola sob o rigor da coerência teórica passa a ser um inquietante epifenômeno.

Entendemos, pois, que a tônica para novos tempos na esfera escolar está em um percurso de habilitação em graduação que confira, em definitivo, excelência aos licenciados egressos, de modo que possam incidir na realidade escolar tal qual se configura hoje em busca de ressignificá-la. Essa seguramente é uma questão pulsante, e ela nos interessa no campo da educação em linguagem/Língua Portuguesa, tendo presente, dentre outros de seus desdobramentos, substantivo grupo de egressos de Programas de Pós-graduação no campo da Linguística e da Literatura, com inquestionável senhoria em seus objetos de estudo de

minimalidade<sup>1</sup>, repertório que nem sempre contribui para uma ação na docência em Língua Portuguesa na Educação Básica, sobretudo porque boa parte desses egressos habilitaram-se em cursos que privilegiam o *status* do bacharelado – mesmo no âmbito de licenciaturas –, formação na qual não se contemplam, em nível de graduação, questões tangentes à docência nessa mesma Educação Básica<sup>2</sup>. E, sob essa condição, veem-se profissionais que assumem tal docência em Língua Portuguesa muitas vezes plenamente cientes, por exemplo, das incongruências da gramática normativa, mas com muita frequência não conhecendo minimamente em que ela consiste sob o ponto de vista conceitual – o que é e quais são as regras que a orientam –, nem tampouco o que colocar em lugar dela (GIACOMINI, 2013)<sup>3</sup>.

Paralelamente a esse quadro – de excelência em uma formação de minimalidades e de denegações de questões básicas no tangente à forma como os currículos de Língua Portuguesa se organizam, ou deveriam se organizar, nas escolas da vida real –, coloca-se muito frequentemente a formação em nível de graduação levada a termo por quadros docentes que conhecem a realidade escolar pela experiência indireta de outrem. Nesses casos, a esfera escolar se afigura como uma realidade ‘terceirizada’, a ser vista pelas lentes dos documentos oficiais ou dos teóricos ocupados com ela – os já decantados muros entre a esfera acadêmica e a esfera escolar<sup>4</sup>. Nessas condições, abre-se um cenário fecundo para organização das ações docentes sob Propostas e Matrizes Curriculares com substantivas fragilidades no que respeita à coerência filosófico-epistemológica e teórico-metodológica, tanto quanto se torna propícia uma dependência pouco enriquecedora ao poderoso mercado dos livros didáticos, já que, a despeito da gratuidade com que chegam à escola pública, parecem amplamente sabidos os custos e os *lobbys* constitutivos desse programa (CERUTTI-RIZZATTI; TOMAZONI, 2016).

Dessas inquietudes, emerge o objeto deste artigo, qual seja: a Língua Portuguesa nas Matrizes Curriculares – enfoque em uma rede pública de ensino no Sul do país. Sob essa delimitação, buscamos responder à seguinte questão-problema: Que fundamentos filosófico-epistemológicos e teórico-metodológicos são inferíveis na matriz curricular da disciplina de

---

<sup>1</sup> Projetos de extensão do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, do qual fazemos parte, ancoram essas inferências, a exemplo da Coordenação do Pró-letramento Linguagem, nos anos de 2010 a 2012, e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Língua Portuguesa –, nos anos de 2010 a 2013.

<sup>2</sup> Em nosso Grupo de Pesquisa, Giacomini (2013) embasa esta consideração.

<sup>3</sup> Nossas vivências com formação de professores em redes de ensino aportam essas considerações, tendo presente nossa Coordenação no campo da Linguagem/Língua Portuguesa em Propostas Pedagógicas do Estado de Santa Catarina (PC/SC, 2014) e de alguns municípios em SC e no RS, dentre outros cursos de extensão em redes municipais do Sul do país.

<sup>4</sup> Com base em Borges (2009); Fraga (2016); Giacomini (2013).

Língua Portuguesa em anos finais do Ensino Fundamental na rede pública em estudo? Que ressignificações colocar-se-iam como fecundas em se tratando dessas mesmas bases? Trata-se de pesquisa documental, que contempla os documentos secundários em menção (com base em MINAYO, 2014). Essa documentação compõe banco de dados do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, cujos membros há dez anos atuam em projetos de extensão com redes públicas de ensino. A Matriz selecionada para este estudo teve produção colegiada pelos docentes em atuação, e a primeira versão dela – versão aqui problematizada – é tomada por eles como produto efetivo de sua ação, derivado de sua historicidade na docência em Língua Portuguesa, não tendo contado com uma consultoria formal da esfera acadêmica ou processo afim. Essa condição faz-nos concebê-la como expressivo avanço, quer pelo protagonismo docente, quer pelo *entrelugar* no qual entendemos tê-la encontrado, quando fomos convidados a ressignificá-la, o que constitui enfoque da primeira seção de conteúdo deste artigo.

Para tratamento do objeto, organizamos, então, esta discussão em duas seções: na primeira delas, ocupamo-nos da problematização da mencionada Matriz na versão em que a encontramos – o *entrelugar* – e, na segunda, ocupamo-nos de propostas talvez fecundas para alçar ‘um lugar’, na transcendência do *entrelugar* em tela – a ressignificação que propusemos a ela na interação com o grupo de professores. Dadas as restrições de um artigo científico e a impossibilidade de uma discussão exaustiva sobre cada ano escolar, limitamo-nos à abordagem do sexto ano, com breve menção ao sétimo, considerando que a lógica que subjaz a eles se mantém nos demais anos e fazendo-o a partir das seguintes diretrizes analíticas: (i) problematização da Matriz na versão em que a encontramos no tangente às bases filosófico-epistemológicas nela inferíveis; e (ii) ressignificações colegiadas tendo por escopo essas mesmas bases.

### **A Matriz Curricular que encontramos: um *entrelugar* em um fecundo percurso.**

Compreendemos a composição de uma Matriz Curricular como corolário do delineamento de uma proposta curricular na qual se estabeleçam as bases conceituais da ação pedagógica de uma rede de ensino ou de uma escola. Em se tratando da educação em linguagem/Língua Portuguesa, entendemos como capital uma clara especificação das concepções de *língua*, de *sujeito* e de *conhecimento*, o que compreendemos intrinsecamente

atrelado a concepções de *sociedade* e de *escola*, mas essas questões, ainda que constitutivas do percurso que empreendemos com a rede em questão, não serão aqui discutidas. Tais convergências parecem-nos incontestes no traçado de um percurso de ensino que tenha a aprendizagem como condição para o desenvolvimento humano (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), dado que uma Matriz Curricular materializa esse percurso sob o ponto de vista de quais objetivos de ensino e aprendizagem se colocam como balizadores da ação escolar e quais conteúdos são selecionados para, por meio da ação metodológica em torno deles, assegurar o alcance desses objetivos.

Reconhecemos, nesta discussão, que a esfera escolar, diferentemente da esfera acadêmica, libera-se, pela natureza de sua constituição histórica, da ortodoxia de filiações teóricas tão cara ao campo universitário (ABDALA MARTINS, 2017). Parece-nos, pois, esperado que interpenetrações filosófico-epistemológicas se estabeleçam no universo escolar, às vezes sob uma roupagem de busca de integração dialógica, outras vezes no desiderato de sínteses dialéticas (com base em BAKHTIN, 2013 [1969]; VYGOTSKI, 2013 [1920/30]). Não raro, porém, o que parece ocorrer são posposições ou dicotomias que suscitam incongruências, dadas as dificuldades de estabelecimento de efetivas relações entre abordagens agenciadas (com base em CHAROLLES, 1978), o que tributamos não a escolhas acerca de cujas incongruências os profissionais estejam cientes, mas exatamente à ausência dessa mesma ciência – e isso nos faz retomar o registro sobre a excelência do processo de formação profissional de que nos ocupamos na introdução deste artigo.

Importa, aqui, menção ao movimento a que a disciplina de Língua Portuguesa vem sendo submetida há quase quarenta anos<sup>5</sup> e que entendemos extensível à área de linguagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se da já amplamente conhecida busca por colocar as práticas sociais na centralidade dos processos de ensino e aprendizagem em detrimento da prevalência até então histórica do normativismo gramatical (com base em GERALDI, 1997; BRITTO, 1997; FARACO, 2008). Essa busca, porém, ainda que se historicize por quase meia década, indicia-se permeada por fragilidades e más compreensões, do que o exemplo mais recente nos parece ser a controversa objetificação dos gêneros do discurso (com base em GERALDI, 2010).

---

<sup>5</sup> Consideramos, nesta cronologia, a ampla repercussão da obra ‘O texto na sala de aula’, organizada por J. W. Geraldi na década de 1980.

Geraldi (2010), na aguda crítica que faz a essa objetificação – e que nos parece duplamente legítima porque, no pensamento desse mesmo autor, coloca-se, sob vários aspectos, a gênese da mudança gestada nessas última décadas –, atenta para a controversa necessidade de encontrar estabilidades onde elas não existem, o que parece caracterizar a esfera escolar, e, em não as havendo, estabiliza-se o instável. Escreve o autor:

[...] para que a mercadoria se tornasse palatável ao sistema, foi preciso esquecer a estabilidade relativa dos gêneros; o entrecruzamento genérico, a correlação genética com atividades sociais e sua distinção entre gêneros primários e secundários deixa de ser processual para ser ontológica. Os gêneros passam a ser entes e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas. Assim, desbastado de toda a sua originalidade, o estudo bakhtiniano, mantida a referência à linguística da enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de centração na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. (GERALDI, 2010, p. 79)

Essa, porém, constitui uma questão já amplamente sabida e da qual nos ocupamos em outras publicações (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015; CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA, 2016). Retomamo-la, aqui, como pano de fundo para esta análise, na qual nos importa compreender desdobramentos dessa objetificação na versão em que encontramos a Matriz em estudo, com uma importante questão adicional: no presente caso, a objetificação dos gêneros do discurso obedece à configuração linguística das tipologias textuais, convergindo com proposições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no que entendemos ser a submissão do que é *continente* – contém algo – pelo que é *conteúdo* – está contido em algo<sup>6</sup> –, tal qual mostramos na Figura 1 a seguir, na qual *narrar, instruir, relatar, argumentar* e *expor* são *continentes* para os gêneros do discurso que ladeiam cada uma dessas tipologias, como *conteúdos* delas. Assim colocados tais itens, o que é da ordem da estrutura sobrepõe-se ao que é da ordem da *interação social*. Segue a Figura 1:

---

<sup>6</sup> *Conteúdo*, aqui, não é, pois, sinônimo de ‘conteúdo escolar’.

Figura 1 – Excerto da Matriz Curricular - 6º ano

NARRAR - fábula/lenda/conto  
maravilhoso/poema

RELATAR - autobiografia

INSTRUIR – regra de jogo/verbete

ARGUMENTAR - diálogo  
argumentativo

EXPOR – resumo

Fonte: Matriz Curricular da Rede Pública em estudo<sup>7</sup> (2011)

O conteúdo desta Figura coloca-se em uma coluna assim nomeada: “CONCEITOS – Material linguístico de ensino e aprendizagem constituído a partir do estudo dos gêneros discursivos como prática social.” (MC/RM, 2011, p.1, grifos no original). Essa designação suscita natureza ontológica tanto aos gêneros do discurso como às tipologias textuais – tomados todos como ‘conceitos’. Quanto às tipologias, como assinala Marcuschi (2010, p. 23, grifos do autor), referenciam “[...] uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas).”; logo, especificidades linguísticas e não exatamente interacionais ancoram sua designação.

Reiteramos, pois nossa compreensão, de que – inversamente ao que consta na Figura 1 –, tais tipologias textuais são *conteúdos* – estão ‘contidas em’ – a e não *continentes* dos gêneros do discurso; e, em assim sendo, não nos parece possível que tais gêneros estejam a elas submetidos, sob o risco fartamente exposto por Geraldini (2010) de que os gêneros sejam reduzidos a sua dimensão formal. Sob esse ponto de vista, a *fábula*, a *lenda* e o *conto*, tal qual se colocam na Figura 1 (e para tomar um exemplo apenas), são selecionados para abordagem nesse ano escolar, ao que parece, menos por conta de uma concepção de *língua* como *interação social* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) – tendo presente como tais interações por meio desses gêneros tendem a ser muito significativas na historicização do desenvolvimento dos estudantes em anos escolares tais –, e mais por conta de convergirem com a ‘ordem do narrar’ (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Assim, para além da objetificação em si mesma, que

---

<sup>7</sup> Esta matriz não será referenciada ao final, em nome de se evitar a identificação da rede.

esquadrinha diferentes gêneros por diferentes anos escolares, atendendo a uma controversa preocupação de exaurir maximamente os diferentes gêneros ao longo do percurso de escolaridade, coloca-se uma explícita servilidade dos gêneros às tipologias, o que, ao fim e ao cabo, parece-nos uma servilidade dos gêneros à conformação linguística do texto.

A propósito da mencionada exaustão, Bakhtin (2003 [1952-53], p. 262) escreve:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros, que cresce e se diferencia à medida que cresce e se complexifica um determinado campo.

E isso nos parece suficiente para compreendermos os despropósitos dessa preocupação de esquadrinhamento gênero/ano escolar, injustificada na origem da proposição teórica bakhtiniana. Aqui, em nossa compreensão, estão as incongruências a que fizemos menção anteriormente, derivadas de posições problemáticas na gênese e possivelmente do concurso da vulgarização de abordagens acadêmicas que tendem a ganhar o cenário nacional pela vulgarização científica, sem que haja a compreensão dos fundamentos filosófico-epistemológicos sobre os quais se erigem. Dá-se, aqui, uma modelização didática do que é de escopo filosófico, equívoco para o qual adverte Faraco (2007, p. 44):

Quem vai ao encontro de Bakhtin encontra um filósofo. Se quiser um modelo analítico [ou didático], terá de construí-lo a partir de suas coordenadas filosóficas, isto é, terá de fazer um esforço de “transposição” da filosofia bakhtiniana para um modelo científico [ou didático].

No caso de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), parece-nos que esse esforço de modelização do que não é modelar na origem redundou no grave equívoco de que trata Geraldi (2010) e cuja influência vemos fortemente presente na Matriz em estudo e seguramente em outras tantas Matrizes em nível nacional<sup>8</sup>.

A lógica que sustenta a Figura 1 mantém-se nos demais anos escolares em se tratando da Matriz em estudo tal qual a encontramos. Imediatamente após o que se coloca nessa mesma Figura 1 e ainda no mesmo plano dos conceitos, segue o que é o conteúdo da Figura 2 a seguir, sob a nomeação de ‘reflexão linguística’:

---

<sup>8</sup> Tal como em Irigoite (2015), Tomazoni (2016), Catoia Dias (2016).

Figura 2 – Excerto da Matriz Curricular - 6º ano

Reflexão linguística:

- Discurso direto e indireto;
- Descrição de personagem e ambiente;
- Narrador
- Morfologia: estudo das classes gramaticais pertinentes ao gênero (substantivo, adjetivo, artigo, numeral, interjeição, verbo e pronome pessoal reto);
- Figuras de linguagem: personificação, onomatopeia;
- Denotação (sentido próprio), conotação (sentido figurado);
- Linguagem coloquial e padrão (funções sociais: linguagem formal e informal);
- Ortografia: fonemas e letras;
- Acentuação tônica (prosódica)
- Pontuação
- Abreviaturas e siglas;
- Sintaxe: frase, oração
- Tópico frasal (Argumentação)
- Elementos coesivos; anáfora; catáfora

Fonte: Matriz Curricular da Rede Pública em estudo (2011)

Listam-se, pois, também como conteúdos de ensino para esse mesmo 6º ano os itens arrolados nesta Figura 2. Tendo presente que ela é continuidade da Figura anterior, consideramos haver, nesse delineamento, uma busca por colocar em proeminência as práticas sociais, na menção aos gêneros do discurso – em que pese sua servilidade às tipologias textuais –, e compreender a ‘reflexão linguística’ como necessariamente atrelada a tais práticas. Esse movimento constituiria o mencionado *entrelugar*, um assumir-se um caminho em busca de consolidar as abordagens de que têm tratado expoentes da literatura nacional nos últimos quarenta anos, a exemplo dos já mencionados João Wanderley Geraldi, Luiz Percival Leme Britto e Carlos Alberto Faraco.

Em se concebendo, porém, como *entrelugar*, valeria uma fecunda problematização desse delineamento, com o fito de prospecção da consolidação de um *lugar outro* para além do *entrelugar*. Nesse propósito, compreendemos que os itens que compõem a Figura 2 estabelecem

entre si relações de ordem diversa da isomorfia com que parecem ser concebidos – figuram um após o outro, como lista, em inferível equivalência axiológica e de pertinência.

Tomamos dessa Figura 2, à guisa de exemplo, os itens ‘discurso direto e indireto’ e ‘morfologia’ – no âmbito da qual, detemo-nos em ‘verbos’. A conformação linguística desses ‘discursos’ requer agenciamento de modos e tempos verbais específicos, complexidade de que se ocupa Ponzio (2011) no tratamento do discurso reportado, tal qual o concebe o Círculo de Bakhtin. Assim, não nos parece que seja possível compreender esses dois componentes como isomórficos em uma mesma lista, o que ilustramos com a tira a seguir:

Figura 3 – Tira<sup>9</sup> de quadrinhos



Fonte: Dik Browne

Nessa tira, a alternância entre ‘discurso direto’ e ‘discurso indireto’ tem implicadas conformações modo-temporais verbais na articulação com o verbo *dicendi*: no segundo quadrinho, a conformação ‘indireta’ requer pretérito imperfeito e, no terceiro quadrinho, a conformação ‘direta’ requer presente. E mais, se isso for tomado efetivamente como a serviço dos gêneros do discurso, a natureza das relações ganha outros contornos, jamais de isomorfia, tal qual sinaliza Bakhtin (2003 [1952-53], p. 282-83): “A língua materna – em sua composição vocabular e em sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir dos dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas [...]”. Logo, a nosso juízo, aqui, os verbos estão a serviço da conformação do discurso, que, por sua vez, está a serviço do gênero *tira*. Não se trata, pois, de itens em relações isomórficas, mas em relações de *continente/conteúdo*, nos sentidos com que vimos tomando este segundo termo.

Mantendo-nos na problematização da Matriz em estudo e ainda à guisa de exemplo, tomamos dois outros constituintes da Figura 2: ‘personificação’, nas ‘figuras de linguagem’, e

<sup>9</sup> Mantemos esta *tira* a despeito da ausência de adequada acentuação no ‘por quê’.

‘sintaxe’, no que respeita à ‘frase e oração’. Entendemos, do mesmo modo, que a *afiguração* (L. PONZIO, 2017) tangente à *personificação*, por exemplo, só se delinea no desenho sintático impresso à textualização em que se quer que ela se materialize. Se, aqui, evocarmos a *fábula*, prevista para esse ano escolar, como na Figura 1, reitera-se a importância de uma releitura da natureza das relações entre os itens constantes na Figura 2. Na Figura 4, a seguir, relacionamos *fábula* com ambos os itens aqui em menção, ‘personificação’ e ‘sintaxe – frase e oração’.

Figura 4 - Fábula

## 1. O LEÃO E O RATINHO

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra boa de uma árvore.  
Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou.  
Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu debaixo da pata.  
Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora.

Algum tempo depois o leão ficou preso na rede de uns caçadores.  
Não conseguindo se soltar, fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva.

Nisso apareceu o ratinho, e com seus dentes afiados roeu as cordas e soltou o leão.

Moral: Uma boa ação ganha outra.

Fonte: <http://www.refletirpararefletir.com.br/fabulas-pequenas>

No texto que constitui esta fábula, quer nos parecer que a *personificação*, que tende a caracterizar personagens em textos nesse gênero, coloca-se especificamente no trecho “Tanto o ratinho pediu e implorou que...”. Entendemos que a atribuição de propriedades humanas aos animais personagens desta fábula dá-se pontualmente na conformação sintática do trecho em destaque, especialmente na coordenação das orações sob a particularidade da seleção lexical dos verbos que a fundam: “pediu e implorou”. Aqui estaria a *afiguração*, que ocorre no território da arte, da esfera literária, daqueles gêneros secundários que transgridem o cotidiano. Escreve L. Ponzio (2017, p. 24), em uma citação longa, porque elucidativa:

[...] *afiguração* traz à mente, direta ou indiretamente, o conceito de *alogismo*, [...] uma “a-língua”, sem poder e não língua de poder, anárquica, portanto, sem comando, sem autoridade, sem domínio, sem governo, sem *archè*, sem princípio. É importante também sublinhar que a visão invertida dos objetos – a revolta dos objetos, o elogio de um mundo sem objetos, ao avesso, carnavalesco, o zombar da visão séria [...] Em a-logismo, como na palavra *a-figuração*, a letra a-, como prefixo, não deve ser interpretada somente com valor *privativo* (sem lógica, sem figura), mas sobretudo deve ser lida em seu valor *inversivo* (evasivo e invasivo), de *contra-ídolo*, no qual tal visão a-lógica, mais que uma relação de antítese, coloca-se como totalmente outra em relação à lógica ordinária, mostrando como seja possível criar, imaginar e inventar formas novas e exprimir pontos de vista diferentes através de lógicas outras, através da recuperação, para dizer usando as palavras de Bakhtin, de uma lógica da ambivalência, da alteridade, de uma dia-lógica, que abra o espaço finito do monologismo ao infinito do dialogismo.

Assim considerando, a ‘sintaxe’ coloca-se a serviço da ‘personificação’, que, por sua vez, coloca-se a serviço do gênero *fábula*, no qual a *afiguração* delinea-se, sob vários aspectos, como condição e atemporalidade. Logo, as relações transcendem largamente uma lista isomórfica de itens pseudoequânimes sob o ponto de vista do papel que lhes cabe na servilidade à *interação social* (com base em VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2003 [1952-53]).

Ainda na problematização da relações suscitadas pelos itens da Figura 2 tal qual nela se colocam, vale menção a três outros dentre eles, a saber: ‘denotação’, ‘morfologia’ – agora o ‘substantivo’ – e ‘ortografia’, na relação com os gêneros do discurso, *entrelugar* em que entendemos estar a Matriz em estudo quando a encontramos. Também aqui delinham-se, em nossa compreensão, relações de outra ordem, como tentamos explicitar evocando a Figura 5 a seguir.

Figura 5 – Placa de trânsito



Fonte:

[https://www.google.com.br/search?q=PLACAS+DE+TRANSITO&rlz=1C1GGRV\\_enBR751BR751&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjicmppu3UAhWG5CYKHU3YAXUQ\\_AUICigB&biw=1093&bih=530#tbn=isch&q=PLACAS+DE+TRANSITO+PARAISO&imgc=094vSFNACjWk4M](https://www.google.com.br/search?q=PLACAS+DE+TRANSITO&rlz=1C1GGRV_enBR751BR751&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjicmppu3UAhWG5CYKHU3YAXUQ_AUICigB&biw=1093&bih=530#tbn=isch&q=PLACAS+DE+TRANSITO+PARAISO&imgc=094vSFNACjWk4M)

No âmbito das relações que entendemos haver em se tratando dos itens em foco, a produção da ‘denotação’ ou da ‘conotação’ requer a referenciação por meio de um nome ‘substantivo’, cuja escrita tem implicações ortográficas, para o que implica educar os estudantes. Tais ‘conotação’ e ‘denotação’, a seu turno, colocam-se a serviço de determinados gêneros do discurso; no caso da placa na Figura 5, ainda que os ‘substantivos’ – um deles infringindo a ortografia da língua –, sejam fecundos para a ‘conotação’, é o gênero, como tal, que os impede de ‘conotar’; e, a despeito da infração ortográfica, a denotação está posta ali. Essa mesma infração, por sua vez, cria opacidades para aqueles interlocutores que dominam a forma ortográfica, mas não impede a interlocução via gênero *placa de trânsito*. Logo, a ‘ortografia’ está a serviço do ‘substantivo’, o qual se coloca a serviço da ‘denotação’, que, por sua vez, é serviçal ao gênero *placa de trânsito*; este último, a seu turno, é serviçal à *interação social*. Vale novo recurso a Bakhtin (2003 [1952-53], p.289, grifos do autor):

A língua como sistema possui [...] um rico arsenal de recursos linguísticos – morfológicos, lexicais e sintáticos – para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante, mas todos esses recursos, como recursos da língua são absolutamente *neutros* em relação a qualquer avaliação real determinada.

Fechando esse desiderato de problematização do *entrelugar* em discussão, tomamos três outros itens, ainda da Figura 2: ‘tópico frasal’ – na ‘argumentação’; ‘elementos coesivos’; e ‘morfologia’, agora o ‘adjetivo’. Mantendo a simetria da discussão, valemo-nos de uma tira de quadrinhos final para o tratamento das relações entre esses itens, como na Figura 7 a seguir.

Figura 7 – Tira da Mafalda



Fonte: Quino

<http://tirasdemaafalda-blog.tumblr.com/>

Nesta tira, a argumentação consiste na inversão da topicalização, para o que o uso do adjetivo ‘melhor’ é definitivo. Também aqui, quer nos parecer que o ‘adjetivo’ está a serviço da proeminência tópica, a qual, por sua vez, está a serviço da ‘argumentação’. Esta última, a seu turno, só faz sentido do modo como se delineia, por se tratar do gênero *tira* e das *interações sociais* suscitadas por uma tira como esta, deste autor, que problematiza a condição humana em abordagens que suscitam *subentendidos* entre os interactantes, recurso fundamental no percurso argumentativo, especialmente em gêneros com textualidade estrita sucinta, como ocorre na tira, tendo presente que “As valorações sociais ‘fortes’, que determinam a orientação ideológica da enunciação, permanecem subentendidas.” (PONZIO, CALEFATO, PETRILLI, 2007, p. 163)

O tratamento levado a termo nesta seção teve como mote problematizar o que se colocava na Matriz em estudo quando a encontramos, à guisa de ‘conteúdos’, fazendo-o a partir da compreensão de dois movimentos sob escrutínio na origem: (i) a submissão dos gêneros do discurso às tipologia textuais, na objetificação de tais gêneros; e (ii) a tomada isomórfica de conteúdos de natureza distinta em sua gênese. Essa problematização, em nosso entendimento, coloca à luz um interessante *entrelugar*: o desenho dessa Matriz parece-nos icônico no percurso de busca de novos modos de ‘fazer LP’, fugindo do normativismo, no ensaio de prevalência das prática sociais. Compreendemos, porém, que a objetificação em tela e a isomorfia no tratamento dos conceitos indiciam um movimento que mescla normativismo, gramática

taxionômica e prática social, em um enovelamento que os coloca em tensão, mas do qual ainda está por emergir a síntese requerida pela ressignificação efetiva desses mesmos modos de ‘fazer LP’. Lidar com essa síntese é o propósito da seção à frente.

### **A Matriz Curricular em estudo: do *entrelugar* para um *lugar* ressignificado?**

Nesta seção, ocupamo-nos do exercício de busca da mencionada síntese decorrente do tensionamento dos *dois lugares* que inferimos subjacentes ao *entrelugar* em menção. Para tanto, fazemos dois movimentos específicos: (i) propomos uma reconfiguração epistemológica do conteúdo da Matriz Curricular como um todo; e (ii) ensaiamos um novo desenho para essa mesma Matriz. Nesse segundo movimento, porém, dadas as restrições de um artigo científico, limitamo-nos a um exemplo pontual que contém tão somente um excerto do documento ressignificado, tomando como critério recorrências conceituais taxionômicas em documentos tais, a saber: a morfologia externa.

Iniciemos, pois, pela reconfiguração epistemológica, evocando o que entendemos serem os fundamentos de uma proposição de ‘fazer LP’ tendo como eixo as práticas sociais mediadas pela língua. Sob essa égide, a conhecida concepção de *língua* como *interação social* de Volóchinov (2017 [1929]) parece-nos ser âncora incontestada. E, em o sendo, entendemos que essa mesma *interação social* é o *continente* maior de todos os demais desdobramentos, como representamos na Figura 8 a seguir. Ela, a *interação social*, dá-se em *esferas da atividade humana*, evocando o conceito de *trabalho* como fundante do pensamento desse autor, tal qual vemos em Volochínov (2013 [1930]), no que entendemos ser uma evidente filiação marxista. Essa evocação nos impede da qualificação ‘*esferas de circulação*’, preterida em favor da imbricação com a *atividade humana vital*, que entendemos necessariamente posta nesse desenho. Assim, em tais *esferas da atividade humana*, a *interação social* dá-se incontornavelmente por meio de gêneros do discurso, para o que Bakhtin (2003 [1952-53], p. 283) já atentava em seu texto seminal sobre o tema: “Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...]”.

Desse modo, a Figura 8 a seguir coloca os *gêneros*, por um lado, como *contidos* nas *esferas da atividade humana* e, por outro, como *continentes* dos *textos*, que neles se materializam. Insistimos na compreensão que ‘os *textos* se materializam no âmbito dos *gêneros*’ e não que ‘os *gêneros* se materializam nos *textos*’, direcionalidade esta que circunscreveria os

*gêneros* a sua dimensão verbal (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) em um arriscado reducionismo. Já os *textos* são *continentes* das *tipologia textuais*, as quais, a seu turno, são *continentes* do *léxico* e da *gramática*, como ilustramos na mencionada Figura 8 a seguir.

Figura 8 – Relações continente/conteúdo



Fonte: Rede Pública de Ensino em estudo  
(2016)

As questões de que nos ocupamos na seção anterior, na qual problematizamos a equivocada isomorfia que entendíamos haver entre itens da Matriz em estudo, ancoraram-se na lógica que sustenta esta Figura 8. Os pontilhados que marcam as fronteiras de cada círculo constitutivo da Figura suscitam interpenetrações, movimentos de idas-e-vindas da prática social para a metacognição e vice-versa, dado nosso entendimento de que a apropriação conceitual é requerida pela prática social tanto quanto se dá no âmbito dela (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). E, em havendo essa apropriação conceitual, ela, por sua vez, faculta o monitoramento da prática social por parte do sujeito que protagoniza a *interação social*, do que tratamos em Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016).

Essa lógica ampara o entendimento explicitado na seção anterior, ou seja, de que, por exemplo, na Figura 3 lá aposta, a *interação social* (Círculo A<sup>10</sup>) na *esfera jornalística* (Círculo A1), por meio da *tira* (Círculo A2), em cujo *texto* (Círculo A3) prevalece a *tipologia textual*

<sup>10</sup> Tomamos o círculo maior como A e a numeração do demais de fora para dentro, do exterior para o interior.

*narração* (Círculo A4), e, nessa *tipologia*, os *verbos* (Círculo A5) delineiam-se morfologicamente a serviço dessa mesma *narração* – ponto em que o ‘ir’ até o centro da Figura começa a ‘vir’ novamente em direção ao seu princípio. A problematização da seção anterior pautou-se nessa lógica.

Explicitado esse movimento – que, na introdução da presente seção anunciamos como (i) –, passamos ao segundo movimento – anunciado nessa mesma introdução como (ii). Esse segundo movimento constitui um exemplo pontual de como propusemos a reorganização da Matriz em estudo e o desenvolvemos em dois diferentes quadros, apostos aqui sob forma também de Figuras. O primeiro dentre esses quadros propõe a fuga à objetificação dos gêneros do discurso, à fuga à relação gênero/ano escolar que havia na Matriz anterior. Delineia-se pela organização do ‘fazer LP’ no tensionamento entre *cotidiano* e *grande tempo* (com base em HELLER, 2014 [1970]; BAKHTIN, 2003 [1979]), convergindo com a lógica da Figura 8, como mostramos na Figura 9 que contém esse primeiro quadro.

Figura 9 – Coordenadas gerais para Anos Finais do EF

<p><b>COORDENADAS PARA OS COMPONENTES DE LÍNGUAS</b></p> <p><b>Eixo central:</b> <i>As línguas nas esferas da atividade humana nas quais a interação social acontece por meio dos gêneros do discurso.</i></p> <p><b>Objetivo Geral das Línguas:</b> Educar-se para o monitoramento<sup>1</sup> e para ampliação de vivências com as <i>línguas</i> nas interações sociais por meio de <i>compreensão e autoria</i> em textos nos <i>gêneros do discurso</i> nas diferentes esferas da atividade humana.</p>
<p><b>Subeixo I: Esferas da atividade humana vinculadas ao cotidiano</b></p> <p><b>Objetivo específico:</b> Vivenciar a <i>leitura</i>, a <i>ausculta</i> e a <i>autoria</i> em interações sociais por meio de textos em <i>gêneros do discurso</i>, considerando diferentes suportes/mídias, nas seguintes esferas da atividade humana:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) <i>Esferas familiar e comunitária:</i> interações por meio de manuais de instrução, bilhetes, <i>e-mails</i>, cartas, receitas, histórias familiares, documentos organizadores da vida em família e afins.</li> <li>(ii) <i>Esfera escolar:</i> interações por meio de atividades escolares, registros de agenda, textos didáticos, redações escolares e afins.</li> <li>(iii) <i>Esfera do consumo:</i> interações por meio de propagandas, rótulos, contratos comerciais, notas fiscais e afins.</li> <li>(iv) <i>Esfera da saúde:</i> interações por meio de bulas de remédios, receitas médicas, relatórios de exames e afins.</li> <li>(v) <i>Esfera do jornalismo:</i> interações por meio de notícias, anúncios, propagandas e afins.</li> <li>(vi) <i>Esfera das redes sociais:</i> interações por meio de aplicativos de mensagens de texto e de voz, <i>posts</i> e afins.</li> </ul>
<p><b>Subeixo II: Esferas da atividade humana vinculadas ao grande tempo</b></p> <p><b>Objetivo específico:</b> Vivenciar a <i>leitura</i>, a <i>ausculta</i> e a <i>autoria</i> em interações sociais por meio de textos em <i>gêneros do discurso</i>, considerando diferentes suportes/mídias, nas seguintes esferas da atividade humana:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) <i>Esfera literária e das artes em geral:</i> interações por meio de lendas, fábulas, trava-línguas, parlendas, contos, mitos, crônicas, romances, novelas, peças de teatro, poemas, sonetos, canções e afins.</li> <li>(ii) <i>Esferas científica:</i> interações por meio de ensaios curtos, artigos, verbetes, resumos, glossários, resenhas, fichamentos, seminários e afins.</li> <li>(iii) <i>Esfera jurídica/da moral/da ética/das normalizações em geral:</i> interações por meio de regimentos, leis, estatutos, abaixo-assinados, cartas reclamatórias, códigos de posturas e afins.</li> <li>(iv) <i>Esfera do jornalismo:</i> interações por meio de editoriais, cadernos de cultura, crônicas, reportagens e afins.</li> </ul>

Fonte: Rede Pública em Estudo

(2016)

O conteúdo da Figura 9 referencia diferentes *esferas da atividade humana*, concebidas pelas coordenadas *cotidiano* e *grande tempo*, em uma proposta de abordagem que tem a *compreensão* – leitura e ausculta – e a produção/autoria – na oralidade e na escrita – como fundantes e na qual o verbo *vivenciar* assume importância cardeal, em que pesem possíveis incompatibilidades desse uso sob as lentes da Educação. Desse modo, toma-se a *interação social* nessas *esferas* como fundamento do ‘fazer LP’ e, no âmbito delas, são mencionados alguns *gêneros do discurso*, com o cuidado de não haver divisões por anos escolares, nem tampouco fechamentos: todas as menções, como se pode ver na Figura em questão, terminam com “e afins” (com base em VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2003 [1952-53]; HELLER, 2014 [1970]; GERALDI, 2010).

Assumindo-se as coordenadas da Figura 9 como fundantes, diretamente derivadas das bases epistemológicas que aportam a Figura 8, o novo delineamento da Matriz em estudo ganha contornos ressignificados, em objetivos específicos organizados em seis quadros diferentes, com estes enfoques: (1) enfoque na *ausculta/autoria* na oralidade; (2) enfoque nas convenções básicas da escrita; (3) enfoque na ampliação das vivências por meio da *leitura*; (4) enfoque articulado na ampliação das vivências por meio da *leitura* e da *autoria* na escrita; (5) enfoque na *autoria* na oralidade e na escrita; (6) enfoque nos conhecimentos gramaticais em favor da *compreensão* e da *autoria*. Dadas as impossibilidades de abrir todos os seis diferentes quadros, limitamo-nos à veiculação de um excerto do Quadro 6, que contém itens icônicos e recorrentes de Matrizes Curriculares em muitas redes de ensino<sup>11</sup>. Segue a Figura 10.

Figura 10 – Excerto da reconfiguração da Matriz Curricular

---

<sup>11</sup> Bancos de dados do grupo Cultura Escrita e Escolarização/UFSC.

<p><b>6. Enfoque nos conhecimentos gramaticais em favor da <i>compreensão</i>, da <i>ausculta</i> e da <i>autoria</i></b></p> <p>(Os conhecimentos gramaticais não são tomados com fins em si próprios, <u>mas</u>, a serviço <u>do</u> monitoramento e da ampliação das vivências nas interações sociais.)</p>		
	<b>6º ano</b>	<b>7º ano</b>
<p>6.1 Apropriar-se de recursos nominais e pronominais usados para referenciar o mundo no texto no âmbito do <i>gênero do discurso</i> nas esferas da atividade humana: a articulação entre artigos, expressões substantivas, pronomes e expressões adjetivas na tessitura textual.</p>	<p>Os grupos nominais na cadeia referencial<sup>1</sup>: artigo/pronome + substantivo/expressão substantivada + adjetivo [locuções]</p>	
<p>6.2 Apropriar-se de recursos verbais usados na progressão textual nos <i>gêneros do discurso</i> nas diferentes esferas da atividade humana:</p> <p>a) <u>os</u> tempos presentes e futuros na argumentação, na explicação e na exposição;</p> <p>b) <u>os</u> tempos pretéritos e futuros na narração;</p> <p>c) <u>o</u> modo imperativo e os infinitivos na injunção e na persuasão.</p>		<p>O verbo na predicação: Verbo [+complemento] + <b>adverbializações</b></p> <p>IndPt1<sup>2</sup> e IndPt2 na narração</p> <p>IndPt3 – composto – na narração</p> <p><b>IndPr</b> e <b>SubPr</b> na argumentação, na explicação, na exposição e na descrição</p> <p>SbPt1 e IndFt2 na argumentação</p>

Fonte: Rede Pública em estudo

(2016)

Neste excerto da Matriz reconfigurada, buscamos retomar a dimensão conceitual dos conteúdos do ‘fazer LP’, como discutimos em Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016), dada nossa compreensão de que *leitura*, *escuta* e *produção textual* não podem ser tomadas como conteúdos de ensino, uma vez que são processamentos da linguagem. Entendemos que os conteúdos de ensino em LP estão a serviço do monitoramento da *compreensão* – leitura e ausculta<sup>12</sup>/escuta – e *autoria* – produção textual oral e escrita; ou seja, a serviço da *interação social* por meio da língua, como representamos na Figura 8 nesta seção. Nesta Figura 10, ainda, coloca-se o zelo para que *gêneros* não sejam agenciados como conteúdo.

Nessa retomada/ressignificação da mencionada dimensão conceitual, importa o rigoroso cuidado para que não se compreenda equivocadamente que essa mesma dimensão tem razões de ser em si própria – risco de que buscamos salvaguardar este processo na advertência entre parênteses na Figura 10, no desenho dos objetivos a elas correlatos e no todo da Proposta Curricular da qual deriva esse novo desenho. Da estreita correlação entre objetivos e conteúdos

<sup>12</sup> Entendemos haver distinções entre *ausculta* (PONZIO, 2010; 2013) e *escuta*, mas não nos ocuparemos dessa questão no âmbito deste artigo.

dessa Figura 10 – um breve excerto da lógica sob a qual se sustenta toda a Matriz – depende, em nosso entendimento, a transcendência do *entrelugar* para o *lugar* ressignificado.

Sob essa compreensão, nesta Figura 10, os grupos nominais são tomados articuladamente, em sua conformação morfossintática; nunca em si e por si mesmos, mas como constitutivos da cadeia referencial na textualização, o que ganha contornos diferenciados em cada *gênero do discurso*, sempre a serviço dos propósitos da *interação social* nas *esferas*. Já os verbos, ainda na Figura 10, compõem *tipologias textuais* tais quais se delineiam nos diferentes *gêneros*: a alternância entre os tempos pretéritos, por exemplo, mostra-se determinante na *tipologia narrativa* a serviços de textos em gêneros que a têm como prevalente; já os tempos presentes são fundantes da *argumentação*, nessa mesma servilidade aos textos nos gêneros, e, por implicação, aos propósitos da *interação social* que tais gêneros medeiam. Essas relações derivam da lógica da Figura 8 e visam pôr sob escrutínio a pseudoisomorfia de que se constituía a versão anterior da mencionada Matriz, como mostra a Figura 2.

Assim, na impossibilidade de abrir cada um dos itens que compunham a Matriz na versão anterior – do que são exemplos as Figura 1 e 2 –, tanto quanto na impossibilidade de apresentar em detalhes a proposta de ressignificação dessa mesma Matriz, o que nos foi dado fazer nos limites deste artigo é o traçado das linhas gerais sob as quais buscamos fomentar o movimento do *entrelugar* em que entendíamos estar a Matriz, quando encontramos nossos interlocutores, para um *lugar* ressignificado, prenunciado pelo novo desenho dessa mesma Matriz. Trata-se, sem dúvida, de um percurso custoso, porque implica o agenciamento de um repertório de conhecimentos do âmbito da Filosofia da Linguagem, da Linguística da Enunciação, das Análises do Discurso, da Linguística Textual, dos níveis de análise da Linguística ‘dura’ e das gramáticas taxionômica e normativa<sup>13</sup> e, não com menor complexidade, o agenciamento de um percurso metodológico que mantenha a *interação social* nas *esferas da atividade humana* como pontos de partida e de chegada. Desse percurso metodológico, no entanto, não nos será dado tratar aqui pelas restrições do gênero em tela. Daí, retomando a introdução deste artigo, reavemos a afirmação acerca da importância de uma formação de excelência na habilitação profissional em nível e graduação.

---

<sup>13</sup> Entendemos haver diferenças entre *gramática taxionômica* e *gramática normativa* (GIACOMINI, 2013), mas não nos ocuparemos disso por tangenciar a discussão.

## Considerações Finais

O ‘fazer em LP’ viveu décadas sob os auspícios do normativismo ou da gramática taxionômica. Nas décadas mais recentes, buscar a prevalência das práticas sociais tem se colocado como substantivo desafio, às vezes redundando em *entrelugares*, como entendemos ser o caso da Matriz em estudo, às vezes escamoteando a manutenção do normativismo, às vezes resultando em normativismos de outra ordem, agora classificando *gêneros do discurso* (CERUTTI-RIZZATTI, 2012). Sob a égide do pensamento vigotskiano, compreendemos que manter as práticas sociais como eixo orientador do ‘fazer em LP’ não significa abrir mão da dimensão conceitual desse mesmo fazer. Ao contrário, entendemos que se trata de colocar essa dimensão conceitual a serviço de tais práticas sociais. Esse nos parece ser o maior desafio deste momento histórico de lidar com o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. E não vemos o avanço nos estudos docentes de pós-graduação *stricto-sensu* como respectivo ao enfrentamento desse desafio, sobretudo considerando os propósitos a que têm se prestado em boa medida tal formação no campo das língua, da linguagem, da literatura. À graduação competem novos tempos, e eles nos parecem ainda bastante distantes.

## Referências

- ABDALA MARTINS, Laiana. **Continuidade da formação na formação continuada**: um estudo sobre Programas Federais no campo da alfabetização. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013 [1969].
- \_\_\_\_\_. Os Gêneros do Discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1952-53]. p. 261-270.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.

BORGES, Maria Izabel. **A linguística no curso de Letras-Português**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2009.

CATOIA DIAS, Sabatha. **Entre ecos e travessias: um olhar para o ato de ler no processo de educação em linguagem na esfera escolar**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2016.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de Português e a aula de Português como gêneros discursivo. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 56, p. 249, 2012.

\_\_\_\_\_.; PEREIRA, Hellen Melo. Por uma dimensão também conceitual da educação em linguagem: uma abordagem vigotskiana. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p.1587-1598, out./dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Irigoite, Josa da Silva. Aula de Português: sobre vivências (in)funcionais. **Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online)**, v. 59, p. 255-280, 2015.

\_\_\_\_\_. TOMAZONI, Eloara. Gêneros do discurso e educação em linguagem: [in]quietudes. In: Sweder Souza; Adail Sobral. (Org.). **Gêneros, entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas**. 1ed.Campinas/SP: Mercado das Letras, 2016, v. 1, p. 39-56.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVEZ, Charlotte; ORLANDI, Eni P.; OTONI, Paulo. (Org.) **O texto: leitura e escrita**. Campinas/SP: Pontes, 1997. p. 39-90.

DOLZ, Joaquim; NOVERAAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-147.

DUARTE, Newton; SAVIANI, D. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação, v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e interpretação dos textos do Círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antônia (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007. p.43-50.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2008.

FRAGA, Camila Farias. **Currículo do curso de Letras UFSC à luz do letramento crítico**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística, 2016.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIACOMIN, L. M. **Os conhecimentos gramaticais na escola**: 'regras' de um ensino sem regras. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970]

IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. **Aula de Português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra**: um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística, Florianópolis, 2015.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, v. , p. 19-36.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. Problemas de sintaxe para uma linguística da escrita. In: BAKHTIN, Mikhail. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos/SP: Pedro & João editores, 2011. p.7-57.

\_\_\_\_\_. **Fuori luogo**. Milano-Udine: Mimeses, 2013.

\_\_\_\_\_, CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Susan. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PONZIO, Luciano. \_\_\_\_\_. **Visioni del texto**. Edizioni B.A. Graphis, 2017.

TOMAZONI, Eloara. **O ato de escrever em encontros na escola**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística, Florianópolis, 2016.

YVGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Machado Libros, 2013 [1920-30]

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: António Machado, 2012 [1931].

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. A construção da enunciação. In: **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a [1930]), p. 157-188.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017

## O TRABALHO COM O GÊNERO *E-MAIL* NA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Joice Eloi Guimarães

Professora-pesquisadora no Departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University of Foreign Studies (HUFS), campus Global, Yongin, Coreia do Sul.  
Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).  
joiceeg@hotmail.com

**RESUMO:** Este trabalho apresenta uma experiência de ensino de textos escritos em contexto de aprendizagem de português como língua estrangeira realizada com alunos do Departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University of Foreign Studies, na Coreia do Sul. A elaboração da proposta didática teve amparo no entendimento de linguagem e gêneros discursivos de Bakhtin e integrantes do seu Círculo. Dessa fundamentação teórico-metodológica, elegemos como categorias de análise das produções escritas: a interação verbal –relação dialógica com o interlocutor e a realização do projeto comunicativo e; a estrutura composicional do gênero *e-mail*. A análise dos textos nos permite afirmar que a utilização da metodologia embasada no conceito de gêneros do discurso, com a apresentação de elementos do contexto extraverbal de produção do gênero *e-mail*, se mostrou um caminho eficaz para que os alunos coreanos produzissem seus textos em língua portuguesa, orientando-os no processo de construção do discurso.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Produção de textos. Gêneros do discurso.

**ABSTRACT:** This paper reports an experience of teaching writing skills to learners of Portuguese as a foreign language; particularly, students from the Brazilian Studies Department, at the Hankuk University of Foreign Studies, South Korea. The proposal draws on the concept of speech genres developed by Bakhtin and the members of Bakhtin's Circle. Based on this theoretical background, some categories were selected for analysis of students' written production, namely: the dialogic relationship with the interlocutor, the realization of the communicative project and the compositional structure of e-mails as a genre. The analysis of the students' texts has shown that the use of such methodology, based on the concept of speech genres and the introduction of elements of the extraverbal context of written production of e-mails as a speech genre, effectively helped those students to write in Portuguese and guided them in the process of written speech production.

**Keyword:** Portuguese language. Writing. Speech genres.

### INTRODUÇÃO

No âmbito das práticas de ensino-aprendizagem de língua não materna, ainda é comum que se associe a aprendizagem, sobretudo, ao domínio da compreensão auditiva

e à fala fluente, num entendimento redutor daquilo que se considera serem as competências comunicativas em línguas. As práticas com a escrita, nesse contexto, são utilizadas, muitas vezes, como *meio* para se atingir objetivos outros no processo de aprendizagem da língua alvo.<sup>1</sup>

Neste trabalho, discorro sobre a importância da prática de produção de textos escritos em língua não materna considerando a linguagem como mediadora das ações humanas, sendo constituída e constitutiva dessas ações. (BAKHTIN, 2011). Quando a linguagem é desvinculada desse contexto e tratada como um conteúdo estático nas práticas de ensino-aprendizagem de línguas, sua relação com a vida é desconsiderada. Torna-se, então, apenas objeto de ensino, o que a distancia sobremaneira dos sujeitos em aprendizagem.

Consoante a essa perspectiva, apresento uma proposta de ensino de produção de textos que busca colocar os alunos o mais próximo possível de situações reais de comunicação que exigem o uso da língua portuguesa, uso esse que ocorre, sempre, por meio de gêneros do discurso. A experiência didática elaborada, considerando-se os estudos de Schneuwly e Dolz (2004), foi realizada durante as aulas do curso de graduação em Estudos Brasileiros da Hankuk University Foreign Studies (HUFS) na Coreia do Sul. Nesse contexto, entendemos a língua portuguesa como uma língua estrangeira, doravante LE, pois, seu uso restringe-se ao espaço escolar e não se realiza no contato social próximo, interativo e generalizado, ou seja, não atinge um domínio de uso efetivo e participação social (ANÇÃ, 1999; ALMEIDA FILHO, 2012).

As produções dos alunos coreanos serão analisadas utilizando como base teórico-metodológica os estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2010; 2011). Por meio da discussão acerca dos temas linguagem e ensino e; gêneros discursivos, proponho analisar dialogicamente os enunciados escritos dos integrantes desta pesquisa, no intuito de

---

<sup>1</sup> O contexto de produção desta pesquisa, o ensino de Língua Portuguesa no Departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University Foreign Studies (HUFS), serve de exemplo a essa afirmação, pois as atividades dedicadas à prática da escrita são veiculadas ao estudo da gramática da língua, inclusive presentes na mesma disciplina denominada “Gramática e Composição. Também a pesquisa realizada por Carvalho (2013), que tinha entre seus objetivos refletir sobre a relevância da prática da escrita em contexto de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira, mostrou que a escrita é utilizada, pelos docentes entrevistados, para desenvolver as competências a nível estrutural da língua (uso de verbos, advérbios de tempo, expressões de tempo e lugar, etc.) e como meio de o professor aferir o domínio da língua pelo aluno.

contribuir com o ensino de produção textual em contexto de português como língua estrangeira.

Para tanto, inicialmente apresentamos a perspectiva de linguagem, social e discursiva, que embasa esta proposta e seu emprego em contexto de ensino de língua estrangeira. Em seguida, discutimos didaticamente a noção de gênero, mais especificadamente, o gênero *e-mail* e sua função social. Após, contextualizamos a realização da proposta didática que possibilitou a produção dos textos que serão objeto de análise. Por fim, são apresentadas as etapas de interpretação e análise dos dados e algumas considerações acerca dos enunciados analisados.

## **A NATUREZA SOCIAL DA LINGUAGEM – RELAÇÕES COM O ENSINO**

Bakhtin (2011, p. 261) sustenta a tese de que “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Na sala de aula de línguas tal relação torna-se ainda mais evidente já que, além de mediadora das interações, a linguagem é objeto de ensino. A relação intrínseca atividades humanas/ linguagem é, muitas vezes, desconsiderada no espaço escolar, que tende a conceder prioridade aos aspectos linguísticos e ignorar o plano discursivo da língua. (GUIMARÃES, 2013). Nas atividades com a escrita esse distanciamento se evidencia ainda mais, pois essas práticas desenvolvem-se, na maioria das vezes, com objetivos que ora priorizam a capacidade criativa do aluno de produzir um texto – sendo o texto entendido como expressão do pensamento –, ora o domínio que o aluno tem da norma padrão da língua.

Ainda que Bakhtin e os integrantes do seu Círculo não tenham tido como foco central a temática educacional, Rodrigues (2005) o situa como problematizador e interlocutor produtivo na linguística aplicada. Com base nesse entendimento, pode-se, a partir da teoria desse grupo, trazer reflexões para o campo da educação. Além disso, encontramos em seus estudos apontamentos relacionados com a questão da didática das línguas, apontamentos que servem, inclusive, ao ensino de uma LE:

O ponto de vista que defendemos, embora careça de uma sustentação teórica, constitui, na prática, a base de todos os métodos eficazes de ensino de línguas vivas estrangeiras. O essencial desses métodos é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concretas. Assim, uma palavra nova só é introduzida mediante uma série de contextos em que ela figure. [...] Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que

a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 98).

Vemos que há um importante pressuposto que orienta a indicação metodológica acima descrita: a compreensão do signo linguístico. Segundo Bakhtin [Volochínov] (2010), no campo verbal, as atividades humanas ganham sentido nos signos linguísticos. O autor estabelece, nas esferas da sociedade, uma relação entre o material semiótico e a ideologia, remetendo ao signo, como elemento que reflete e refrata o mundo, o lugar em que essa ideologia se manifesta.

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual *as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece*. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 45, grifos do autor).

Fica claro, portanto, que a compreensão do signo linguístico, na definição bakhtiniana, é possível aos sujeitos que compartilham de um mesmo horizonte social, o que lhes possibilita compreendê-lo em um contexto particular, com a ideologia que manifesta. Em contexto de ensino-aprendizagem de uma LE, dado que os sujeitos que tentam aprender a língua desconhecem, de todo, as infinitas possibilidades de sentido do signo enquanto material ideológico, essa língua apresenta-se, segundo Bakhtin [Volochínov] (2010), como um caminho misterioso. Nesse caso há apenas a identificação de um sinal, não a decodificação de um signo, pois esse é compreensível juntamente com o contexto de enunciação partilhado pelos sujeitos falantes pertencentes a uma comunidade discursiva.

No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a ‘sinalidade’ e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 97).

A compreensão do signo linguístico não assegura ao falante de uma língua materna ou ao aprendiz de uma LE, o uso dessa língua em diferentes situações de comunicação. “Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas.” (BAKHTIN, 2011, 285). No campo da

pedagogia da língua, é necessário, portanto, o trabalho a partir de situações concretas de uso dessa língua, ou seja, a partir dos gêneros do discurso.

## O GÊNERO COMO OBJETO DE ENSINO

A inter-relação língua e vida efetua-se mediante enunciados que a realizam. Os enunciados são as unidades concretas da comunicação discursiva e se constituem dialogicamente no contexto histórico, social e ideológico de uma época. As condições de produção que determinam a formação de enunciados e seu uso nas interações sociais estabilizam relativamente determinados tipos de enunciados, os quais Bakhtin (2011) denomina gêneros do discurso. “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.” (BAKHIN, 2011, 283). Nessa perspectiva, os gêneros atuam também como agentes que determinam a escolha dos enunciados, guiando-nos no processo do nosso discurso.

A disseminação da concepção dialógica e sócio-histórica da linguagem na esfera educacional tem propiciado o desenvolvimento do conceito que se tem de ensino de língua na esfera educativa, superando o tratamento puramente linguístico e instrumental e evocando a noção de gêneros proposta por Bakhtin (2011). De acordo com Rodrigues (2005, p. 175), as pesquisas sobre a noção de gênero nos processos educativos “têm aflorado, muitas vezes, com concepções teóricas e terminologias idênticas, em outras, diversas”. Rojo (2005), ao discorrer sobre as correntes teóricas que se debruçam sobre o conceito de gênero, aponta duas vertentes de estudos: *teoria de gêneros do discurso* e *teoria de gêneros textuais*.

A vertente que se utiliza da designação *gêneros discursivos*, fiel às reflexões inicialmente desenvolvidas por Bakhtin, centra-se no estudo dos enunciados correlacionados às situações de produção em que são proferidos, considerando-se para tanto seus aspectos sócio-históricos. Nessa perspectiva, segundo Rojo (2005), os elementos da materialidade linguística são determinados pela situação de enunciação, ressaltando as marcas de linguagem que decorrem de significações e temas relevantes ao

discurso. É dessa relação que, na perspectiva bakhtiniana, deve-se buscar a compreensão da linguagem verbal. Os adeptos das correntes que utilizam a designação *gêneros textuais* estão mais centrados em descrever a materialidade linguística dos textos, utilizando-se de preceitos oriundos da Linguística Textual e fundindo as noções de texto e de gênero provindas de teorias distintas, apresentando, por conseguinte, discrepâncias com a teoria inicialmente discutida por Bakhtin e o Círculo. (ROJO, 2005). Relacionando aspectos cognitivos e linguísticos, os adeptos dessa corrente, denominada de Interacionismo Sociodiscursivo, elegem como objeto de análise a materialidade linguística do texto, considerando-a como o lócus possível de conter semelhanças (regularidades) que permitam uma classificação.

É possível observar, portanto, que entre os motivos para a utilização das duas nomenclaturas, está a finalidade científica de cada grupo. Os estudos desenvolvidos por Bakhtin e os integrantes de seu Círculo – que se utilizam da designação *gêneros discursivos*, apesar de amplamente empregados na esfera pedagógica e de encontrarem-se entre seus escritos apontamentos relacionados à questão didática das línguas, não tinham como foco central a temática educacional. Os adeptos do Interacionismo Sociodiscursivo, como os estudos desenvolvidos na Unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, têm entre suas referências teóricas autores como Bakhtin e membros do seu Círculo. Essas correntes utilizam a nomenclatura *gêneros textuais* e estão centradas basicamente no desenvolvimento de propostas didáticas que operacionalizem o trabalho com os gêneros na escola.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), representantes dessa corrente, é preciso que se criem, na sala de aula, situações de comunicação que se aproximem daquelas em que os gêneros são utilizados nas relações estabelecidas socialmente, tornando-as, assim, significativas para os alunos.

Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 69).

Para tanto, é preciso que os gêneros sejam compreendidos como formas relativamente estáveis de enunciados, produtos do contínuo movimento histórico e social. Nessa perspectiva, seu surgimento e permanência são condicionados pelo uso da

linguagem que os sujeitos fazem nas interações de que participam, “qualquer mudança nessa interação gerará mudanças no gênero.” (RODRIGUES, 2004, p. 423).

Atualmente, é notória a presença das inovações tecnológicas nas relações sociais. Essa presença tem propiciado o surgimento de novos gêneros que, por sua funcionalidade, integram-se e tornam-se amplamente utilizados nas culturas em que se desenvolvem. Nas palavras de Marcuschi (2003, p. 22),

Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais, aulas virtuais e assim por diante.

Marcuschi (2002), na descrição que realiza sobre gêneros emergentes da/na mídia virtual, aponta que o gênero *e-mail*, apesar de ter como antecessores as cartas e os bilhetes, possui identidade própria, estabelecendo nova relação com os usos da linguagem. Esse gênero caracteriza-se por sua forma de comunicação escrita, normalmente assíncrona, cuja finalidade é o envio de mensagens eletrônicas via ambiente *on-line*. Nas palavras do autor, “trata-se, sobretudo, de um meio de comunicação interpessoal com remessa e correspondência entre familiares, amigos, colegas de trabalho, empresas, pesquisadores e assim por diante.” (MARCUSCHI, 2002, 26). Quanto ao formato do texto, Marcuschi (2002), aponta que, de maneira geral, o *e-mail* apresenta:

- 1) endereço do remetente: automaticamente preenchido
- 2) endereço do receptor: deve ser inserido (quando não for uma resposta)
- 3) possibilidade de cópias: a ser preenchido, visível ou não ao receptor
- 4) assunto: deve ser preenchido
- 5) data e hora: preenchimento automático
- 6) corpo da mensagem com uma saudação, texto e assinatura.

Ao deslocarmos para a esfera escolar e o “didatizarmos”, o gênero, então, passa a ser gênero a aprender. “A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65). Diante disso, é inevitável que sejam eleitas determinadas regularidades (as mais evidentes) desse gênero como base

para o ensino. As regularidades aqui salientadas, no processo de produção textual e de análise dessas produções, serão delineadas na próxima seção.

## **A PRODUÇÃO DO GÊNERO *E-MAIL* EM LÍNGUA PORTUGUESA – CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Os textos analisados neste trabalho foram produzidos durante as aulas realizadas na disciplina de Gramática e Composição I do curso de graduação em Estudos Brasileiros da Hankuk University Foreign Studies (HUFS) na Coreia do Sul. Os alunos são coreanos e, no momento de realização desta pesquisa, cursavam as disciplinas correspondentes à primeira fase desse curso<sup>2</sup>.

A proposta aqui apresentada teve embasamento teórico-metodológico nos estudos de Bakhtin (2011) acerca da maneira como os sujeitos sociais interagem com a linguagem nas situações de comunicação e nas orientações metodológicas do conceito de gênero desenvolvidas pelos autores Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). Tendo como premissa a realização de uma proposta metodológica cujo gênero elegido fosse significativo, ou seja, de uso corrente pelos alunos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), a escolha recaiu sobre o gênero *e-mail*, amplamente utilizado pelos alunos coreanos em suas interações sociais.

A primeira etapa realizada na sala de aula foi a apresentação da proposta didática que seria desenvolvida, comportando duas dimensões: a apresentação do gênero *e-mail* e a delimitação da situação em que este se insere (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). Nesta primeira etapa, confirmou-se o conhecimento dos alunos em relação ao gênero *e-mail*. Quando questionados sobre alguns aspectos desse gênero, como em que situações ou por que são utilizados, os alunos imediatamente apresentaram exemplos relacionadas a experiências pessoais, sobre o uso que fazem do *e-mail* em sua língua materna para responder as necessidades de comunicação.

Após essa discussão, por meio do recurso de apresentação com projetor multimídia, os alunos tiveram contato com textos informais pertencentes ao gênero *e-*

---

<sup>2</sup> O curso de Graduação em Estudos Brasileiros da Hankuk University Foreign Studies (HUFS), de ingresso anual, é dividido em 8 semestres letivos. Desses, os 4 primeiros são destinados, principalmente, à aquisição e ao estudo da Língua Portuguesa na variedade brasileira, nas disciplinas de Conversação, Audiovisual e Gramática e Composição, nos níveis básico, intermediário e avançado. No terceiro e quarto anos do curso, os estudos voltam-se para aspectos culturais, políticos e econômicos do Brasil.

*mail* escritos em língua portuguesa, realizando leituras e análises dos mesmos. Nessas análises, foram destacados aspectos como os interlocutores envolvidos, a finalidade dos textos e os recursos em língua portuguesa empregados na escrita.

O último exemplo apresentado consistia em um *e-mail* dirigido aos alunos e que, por isso, apresentava elementos concernentes ao contexto deles. Esse *e-mail* suscitava dos alunos uma resposta e, nessa proposta didática, foi utilizado como interlocutor para a produção do discurso resposta do aluno. Estabelecida essa relação, apresentamos a tarefa de produção na qual os alunos deveriam responder ao seguinte *e-mail* (Figura 1):

Figura 1

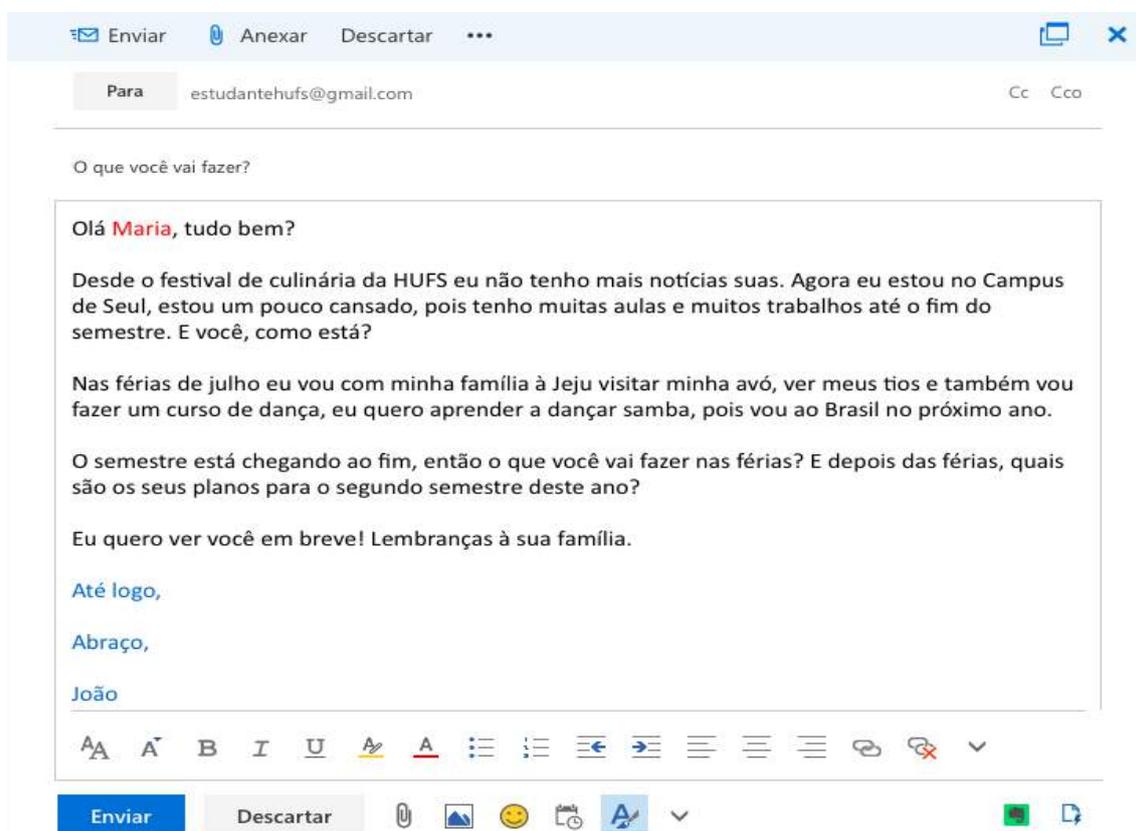


Figura 1: *E-mail* utilizado para realização da produção textual.

Nesta proposta de produção escrita, procuramos estabelecer: a finalidade discursiva, a resposta a um enunciado anterior; o gênero *e-mail*, cuja forma composicional socialmente reconhecida comporta elementos como o estabelecimento da interlocução com o destinatário, o texto, a despedida e a assinatura e; o interlocutor, um suposto amigo,

pessoa próxima e conhecida, o que, a nosso ver, propiciaria um contato informal e livre de uso da língua.

A escolha desses elementos foi orientada pelo contexto real de produção – a iminência do período de férias escolares na Hankuk University Foreign Studies (HUFS). Além disso, no intuito de aproximar o tanto quanto possível a produção do texto à situação real de uso da língua, solicitamos que os alunos nos enviassem seus textos por *e-mail*, com a ressalva de que no corpo do texto constasse o endereçamento ao amigo que eles estabeleceram como interlocutor, já que eles poderiam utilizar um amigo real para direcionar seu *e-mail*.

No desenvolvimento desta experiência didática, foram produzidos 17 textos. Desses, selecionei aleatoriamente 04 que serão objeto de análise neste trabalho. Essa análise será orientada pela teoria do dialogismo desenvolvida por Bakhtin (2011), cuja ordem metodológica para análise segue, conforme Rodrigues (2004): (i) a situação de interação (a relação com o interlocutor – que assume papel determinante na constituição dos enunciados, pois é a ele que a palavra se dirige e a finalidade discursiva, a resposta a um *e-mail* anterior contando o que iriam fazer nas férias e quais os planos para o 2º semestre do ano letivo) e; (ii) a dimensão verbal – as regularidades do gênero, nesse caso, os modos típicos de organização textual do *e-mail*.

Na próxima seção apresento a análise dos textos produzidos em contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa como LE, no intuito de compreender como o emprego do gênero nas atividades de produção escrita contribui para que os alunos coreanos utilizem a língua portuguesa em seu projeto comunicativo.

## **DIÁLOGO COM OS TEXTOS DOS ALUNOS**

A análise da produção escrita em língua portuguesa dos alunos coreanos precisa ser compreendida no âmbito de ensino-aprendizagem de uma LE. Nesse contexto, esses sujeitos reconhecem o gênero em questão, o *e-mail*, mas sua relação com a língua portuguesa configura-se, ainda, como um caminho misterioso. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2010). Essas duas dimensões – discursiva e linguística – tomam parte

na produção dos enunciados, sendo esta mobilizada em função daquela. Dessa forma, a análise dessas produções, conforme Rojo (2005, p. 1999) partirá:

[...] sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutore(s) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, [buscará] as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado/ e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação.

Na perspectiva de uso da língua em situação de comunicação, os quatro textos aqui analisados cumpriram uma finalidade comunicativa – a troca de mensagens eletrônicas dialogicamente orientadas. Tal constatação advém da observância do estabelecimento de relações dialógicas entre os alunos e seus interlocutores – no contexto imediato de resposta a um amigo e; no contexto de produção de texto que visa à avaliação, no qual se dirige ao professor. Conforme Bakhtin [Volochínov] (2010, p. 118) “A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação.” As marcas dessa interlocução serão apresentadas a seguir, na dimensão verbal e discursiva da língua.

O gênero *e-mail* deixa à mostra, em sua estrutura composicional, a alternância dos sujeitos – premissa do dialogismo. As marcas dessa interação entre o locutor e o interlocutor, são claramente marcadas no início, na saudação, e no final com a despedida, conforme pode ser observado na Tabela 1<sup>3</sup>:

Tabela 1

<b>Texto</b>	<b>Saudação</b>	<b>Despedida e assinatura</b>
1	<i>Oi, Helena, como vai?</i>	<i>Eu quero ver você em breve. Abraço, Emily</i>
2	<i>Olá Ana, tudo bem?</i>	<i>Eu estou com saudade de você, quero ver você. Até logo, Abraço, Helena</i>
3	<i>Oi Cloe, como está?</i>	<i>Até logo, Saudades, Cecília.</i>

<sup>3</sup> Não houve nenhum ajuste ou correção nos trechos citados das produções originais. Os nomes dos alunos correspondem àqueles escolhidos e utilizados por eles durante as aulas de Língua Portuguesa.

4	<i>Oi, Amanda! Eu sou Luana. Tudo bem? como você vai?</i>	<i>Até breve, Beijo, Luana</i>
---	---	--

Tabela 1: Amostra da saudação, despedida e assinatura nas produções.

É possível observar, nos trechos presentes na Tabela 1, que na saudação a interlocução é marcada por meio de uma interrogação, indício de abertura no diálogo para a palavra do outro – não presente no campo de comunicação imediato, mas no horizonte de produção do enunciado. A construção da enunciação ocorre em função da existência (real ou virtual) do interlocutor, requerendo deste último uma atitude responsiva. É com vistas a essa resposta que se constrói o diálogo entre o locutor e o interlocutor.

Ao analisar os textos dos alunos coreanos na perspectiva do gênero discursivo, é importante observar a influência desse interlocutor na construção dos enunciados e nas escolhas linguísticas que os materializam. Na proposta didática aqui apresentada, o interlocutor se constitui como um/a amigo/a, ou seja, uma pessoa ligada ao locutor por laços de proximidade e identificação social, determinando as escolhas linguísticas – uso de linguagem informal – e o tema do enunciado.

A proximidade do interlocutor possibilitou, nos textos, uma construção recorrente: após a saudação, a inserção de um parágrafo introdutório, que não atendia, diretamente, ao que havia sido solicitado na proposta – que os alunos expusessem seus planos para as férias e para o segundo semestre. Contudo, esse parágrafo introdutório remete diretamente ao enunciado presente no *e-mail* ao qual os alunos deveriam responder, configurando-se como uma atitude ativa-responsiva, posição assumida pelos interlocutores no estabelecimento de relações dialógicas. Nas palavras de Bakhtin (2011),

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente-responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2011, p. 271)

Nessa situação de interação, o que se observa é o compartilhamento, pelos interlocutores, de um horizonte social comum – no qual pairam valorações, ambições, inseguranças, etc. Por meio do estudo do enunciado, como acontecimento dialógico em determinado gênero discursivo, é possível compreender as construções ideológicas da sociedade em que estão inseridos esses sujeitos, nesse caso, o rígido e competitivo sistema educativo coreano, que exige dos alunos constante dedicação e superação, deixando-os

cansados e ansiosos pelo término do semestre letivo. Ao se dirigir para o igual – jovem estudante coreano – vem à tona o discurso daquele que se abre a quem lhe entende.

Texto 1: *Apesar de ter muitas aulas e muitos trabalhos, estou feliz porque é quase o fim do semestre.*

Texto 2: *Embora eu tenho muitos trabalhos e vou fazer exame, o semestre vai terminar.*

Texto 3: *Na realidade, eu não estou bem. Porque nesse ano eu tenho estudado português na universidade e isso é difícil para mim.*

Texto 4: *Depois dos exames do meio do semestre eu participei de muitas atividades e estava bem divertido. Mas tenho que fazer as tarefas. Agora eu estou fazendo muitas tarefas no dormitório, por isso estou bem cansada.*

Nos 04 textos selecionados como objeto de análise, após esse parágrafo inicial, os alunos coreanos seguiram uma estrutura comum em relação à organização textual forma/conteúdo: parágrafo sobre as férias, parágrafo sobre os planos para o 2º semestre e despedida. Essa regularidade aponta que houve, nessas produções, preocupação em atender, de forma sistemática, a proposta orientadora da atividade – a escrita de um *e-mail* como resposta a um/a amigo/a em que constassem os planos para as férias e para o segundo semestre.

Em um primeiro momento, a regularidade observada nas produções pode indicar que o uso de tal estratégia didática no contexto de ensino de português como LE poderia “engessar” a produção escrita dos alunos. Porém, conforme demonstrado anteriormente, houve, na produção desses textos o estabelecimento do diálogo com o interlocutor no intuito de cumprir a finalidade comunicativa, ou seja, o contexto extraverbal em que se situa o gênero orientou a produção dos discursos.

O papel do gênero na realização do projeto comunicativo fica visível também ao analisarmos o processo de deslocamento do gênero *e-mail* – enquanto construção social – para a esfera educativa, onde se materializam práticas objetivas voltadas para os processos de ensino e aprendizagem. Como objeto de ensino, o uso do gênero adquire características subjacentes a essa esfera, que se desenvolve em meio à tradição dos ritos e práticas construídos social e historicamente nesse ambiente. Dentre elas, destaco aqui, a posição que o professor ocupa nesse espaço.

Historicamente o professor assume, no contexto educacional, a posição daquele que detém e possibilita o acesso dos alunos ao conhecimento escolar. Imbuído dessa função, cabe ao docente, no espaço da sala de aula, reger as relações que se estabelecem nesse ambiente (GUIMARÃES, 2013). Sendo assim, é inegável que a finalidade da produção do gênero como objeto de avaliação pelo professor com vistas à obtenção de uma nota constitui também os enunciados dos alunos. O reconhecimento da posição que o professor assume nesse contexto específico é incorporado ao contexto extraverbal de produção do discurso-resposta do aluno na situação de interlocução – com enunciados que indicam a dedicação ao estudo da língua portuguesa – como podemos observar nos trechos:

*Texto 2: No 2 semestre de 2017, eu tenho planos de estudar português e inglês com afinco. Além disso, quero viajar para Busan com as minhas amigas e vou ir para os restaurantes famosos. E vou ler muitos livros. Mas, eu quero aprender português com afinco sobretudo.*

*Texto 3: No 2º semestre de 2017, eu quero estudar português e inglês mais e desejo ter notas melhores do que no último semestre.*

*Texto 4: No segundo semestre eu vou estudar português mais que neste primeiro semestre pois tenho planos de ir ao Brasil, e para isso preciso economizar dinheiro. Também, eu desejo melhorar as notas na universidade.*

A orientação dos discursos de acordo com o interlocutor observada nos textos – ora o/a amigo no contexto da proposta de produção escrita, ora do professor no contexto da educação formal – permite inferir que os alunos coreanos compreendem e fazem uso do gênero tanto como objeto de ensino, portanto didatizado (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), em que o professor é o interlocutor; como o entendem enquanto forma de comunicação direta em situação real de comunicação, no caso em que o/a amigo/a se constitui como interlocutor. Em ambas as situações, organizam e realizam seu projeto comunicativo de acordo com objetivos claros, traçados, desde o início pela imagem que tem do interlocutor.

Em relação às escolhas linguísticas, houve o uso da linguagem informal – possibilitada pelo gênero, interlocutores e situação comunicacional. O uso de construções como “No 2º semestre de 2017, eu tenho planos de **crescer** minha força física”(Texto 1); “Mas, eu quero aprender português com **afinco** sobretudo”(Texto 2) e; “Quando o

*exame final termina, a férias começarão*” (Texto 3) deixa à mostra o embate entre a língua em uso e o emprego do sistema abstrato, puramente linguístico. Nessa perspectiva, da gramática, são levados em conta os usos inadequados da língua como, nos exemplos acima, a utilização indevida do verbo (*termina* no lugar de *terminar*) e a utilização do substantivo plural *férias* no singular *féria*. Em relação a esse último caso, vale ressaltar que ao colocar o substantivo no singular, *féria*, o aluno aplica corretamente a regra de concordância nominal, colocando o artigo “a” também no singular.

Além dessas questões, de ordem puramente gramatical, percebe-se, nos trechos acima destacados, a relação *signo x sinal*, estabelecida por Bakhtin [Volochínov] (2010), na utilização do verbo *crescer* e do substantivo *afinco*. Em contexto de uso de português (brasileiro) por falantes nativos, no lugar do verbo *crescer*, provavelmente seria utilizado o verbo *aumentar*. E, em vez do substantivo *afinco*, de uso não muito comum, principalmente por jovens, seria utilizada a palavra *dedicação*. Essas escolhas operadas pelo falante nativo de uma língua não são passíveis de compreensão no plano puramente linguístico, os alunos coreanos, por exemplo, não as encontram ao consultar um dicionário da língua portuguesa. O que os membros de uma comunidade discursiva reconhecem como o que seria ou não utilizado em determinada situação é resultado das interações entre esses sujeitos – no caso os falantes brasileiros de português.

Nas produções dos alunos coreanos, portanto, pode-se observar em alguns empregos, a “sinalidade”, ou seja, nesses casos não há o reconhecimento da palavra enquanto signo linguístico, cuja significação é construída no uso da língua pelos falantes. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010). Por outro lado, pudemos observar o estabelecimento de relações dialógicas entre os enunciados produzidos pelos alunos e seus interlocutores, pois aqueles construíram seus discursos tendo no horizonte de sua produção estes. Essas relações dialógicas se deram orientadas pelo contexto específico de produção no gênero *e-mail*, cujo uso é reconhecido socialmente pelos alunos. Diante disso, podemos inferir que, no processo de assimilação/aprendizagem de uma LE, o reconhecimento dos signos linguísticos da língua que se intenta aprender é processual e seu caminho se dá pela do contato com essa língua em uso, em situações de comunicação.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A análise dos *e-mails* produzidos pelos alunos coreanos demonstrou que houve, nessas produções, o estabelecimento de relações dialógicas no plano discursivo da língua, proporcionando o diálogo entre esses enunciados e os demais presentes na cadeia de comunicação discursiva integrante do horizonte social por eles compartilhado. Nesse sentido, a relação intrínseca língua/vida na produção dos enunciados veio à tona: os enunciados dos alunos, construídos socialmente, possibilitam, ao mesmo tempo, o conhecimento dos mecanismos sócio-históricos envolvidos em sua produção.

Sendo assim, na relação com o outro, os alunos posicionaram-se como sujeitos que constroem enunciados concretos, respondendo ativamente ao interlocutor: seja o professor na situação formal de educação, ou o amigo na situação de interação promovida por meio do *e-mail*. Essa posição ativa-responsiva, observável no plano discursivo da linguagem, é resultado do que esses alunos dispunham no momento da produção: o conhecimento do gênero que possibilita a produção de enunciados configurando uma interlocução de maneira adequada ao contexto de produção e ao propósito comunicativo.

Além disso, foi possível observar a ordem metodológica que, segundo Bakhtin (2011) segue a maneira como os sujeitos sociais interagem com a linguagem, ou seja, primeiramente é preciso apreendê-la no plano discursivo, o que torna esse caminho o mais propício para, então, entendê-la também no plano linguístico-formal. Da situação de comunicação – proveniente da didatização do gênero, mas que conserva a natureza social do uso desse gênero em meio às relações sociais – para o emprego das formas da língua, mesmo que esse, na situação de aquisição/aprendizagem de uma LE se dê deixando à mostra um processo de reconhecimento de sinal, não do signo linguístico.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T., CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Orgs.) **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [on-line]. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 723-728. Disponível em: < <http://books.scielo.org/> > Acesso em: 20 jul. 2017.

ANÇÃ, Maria Helena. Da língua materna à língua segunda. **Noesis**. nº 51, julho/setembro, 1999, p. 14-16.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BAKHTIN, M. M; (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

CARVALHO. Ângela Cristina Ferreira de. **Estratégias de aprendizagem na produção escrita em português língua estrangeira: estudo de caso**. 2013. Tese (Doutorado em Didática de Línguas Estrangeiras). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Universidade do Porto, 2013.

GUIMARÃES, Joice Eloi. **O programa Olimpíada da Língua Portuguesa – Escrevendo o futuro e sua relação com as ações pedagógicas na sala de aula**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Texto da Conferência pronunciada na **50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo**, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/57043043/Generos-Textuais-Emergentes-No-Contexto-Da-Tecnologia-Digital>> Acesso em 29 de set. 2017.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M.ª Auxiliadora (Org.s.). In: **Gêneros Textuais & Ensino**. Ed. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: Meurer, J.L., Bonini, Adair, Motta-Roth, Désirée Org(s). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J.L; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 61-78.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.



## **IDEOLOGIA E DIALOGISMO: MIKHAIL BAKHTIN, HISTÓRIA E CONCEITOS QUE CABEM NA SALA DE AULA.**

**Ricardo Santos David**

FCU - Florida Christian University – Flórida – EUA.  
Coordenador Pesquisador – Centro de Estudos da Linguagem.  
ricardosdavid@hotmail.com

**RESUMO:** O presente artigo científico tem como objetivo geral propor uma reflexão sobre o lugar da palavra na interação verbal em sala de aula. Duas importantes concepções são discutidas aqui, a palavra e a interação verbal, além da linguagem. Tais discussões terão apoio no pensamento bakhtiniano e seus pares sobre as categorias citadas. Para o autor russo, a interação é a própria concepção de linguagem, enquanto a palavra é a sua principal mediação. Ainda para Bakhtin, quando interagimos, sempre fazemos isso de um lugar, que é só nosso, e, a partir dele, lançamos nosso olhar sobre o outro permeado de valores, axiologias essas que têm como ponte de transmissão a palavra, que não por acaso é considerada o signo ideológico por excelência. É a partir dessa visão que procuramos mostrar essa relação “palavra e interação verbal em sala de aula”, tendo como principais interlocutores professores do ensino básico. A razão dessa escolha é justificada por entender que tanto a interação quanto a palavra cruzam o cotidiano escolar, bem como o da nossa vida. Por uma questão ética, os resultados do trabalho trazem uma contribuição social direta, que é colaborar na educação pública.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interação Verbal. Palavra. Ensino-Aprendizagem.

**ABSTRACT:** This present work has as its general aim to purpose an accuracy reflection on “the place of the word when in verbal interaction in classroom”. Two important conceptions are focused here: the word and the verbal interaction, also the language. Such discussion on them will receive the support of Bakhtin thoughts and his partners on the already mentioned categories. To this Russian author the interaction is the language conception itself and the word is its main mediation. Besides, according to him, when in interaction we always do it in a place, which is just ours, and from where we launch our look over the other, it naturally permeated of values, axiologies that have as their transmission bridge the word, which is not by chance that it is considered the ideological sign par excellence. Thus, It is from that vision we attempt to show the relationship “the word and verbal interaction in the classroom”, having as the main interlocutors the teachers from Elementary school. The reason for this choosing is justified in understanding that both interaction and word cross the school routine, as well as our lives. For an ethical issue the results here attempt to bring a direct social contribution, which is to collaborate to the public education. So that the objectives were achieved we seeked the theoretical basis in Bakhtin/Voloshinov.

**KEYWORDS:** Verbal interaction. Word. Teaching/Learning Process.

## INTRODUÇÃO

Mikhail Bakhtin dedicou a vida à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Em sua trajetória, notável pelo volume de textos, ensaios e livros redigidos, esse filósofo russo não esteve sozinho. Foi um dos mais destacados pensadores de uma rede de profissionais preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura e arte, que incluía o linguista Valentin Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938).

Um dos aspectos mais inovadores da produção do Círculo de Bakhtin, como ficou conhecido o grupo, foi enxergar a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo - e não apenas como um sistema autônomo. "A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam", escreveu o filósofo. Segundo essa concepção, a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) fazem dela em situações (prosaicas ou formais) de comunicação. O ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos.

Além disso, um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico. "*Caso contrário, ele não será compreendido*", explica a linguista Beth Brait, estudiosa de Bakhtin e professora associada da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC), ambas na capital paulista.

Nessa relação dialógica entre locutor e interlocutor no meio social, em que o verbal e o não verbal influenciam de maneira determinante a construção dos enunciados, outro dado ganhou contornos de tese: a interação por meio da linguagem se dá num contexto em que todos participam em condição de igualdade. Aquele que enuncia seleciona palavras apropriadas para formular uma mensagem compreensível para seus destinatários. Por outro lado, o interlocutor interpreta e responde com postura ativa àquele

enunciado, internamente (por meio de seus pensamentos) ou externamente (por meio de um novo enunciado oral ou escrito).

## **CADA ESFERA DE PRODUÇÃO EXIGE UMA ESCOLHA DE PALAVRAS**

A reflexão bakhtiniana sobre a linguagem e suas infinitas possibilidades privilegiou o romance como objeto de estudo, especialmente a prosa do autor russo Fiodor Dostoiévski (1821-1881). De acordo com Irene Machado, doutora em Letras pela USP e mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC, isso não se deve ao fato de esse ser o gênero de maior expressão na cultura letrada. "O romance só interessou a Bakhtin porque este viu nele a representação da voz na figura dos homens que falam, discutem ideias e procuram posicionar-se no mundo", explica ela em *Bakhtin Conceitos-Chave*, livro organizado por Beth Brait.

O exame dos discursos no romance possibilitou ao pensador percorrer também os caminhos da análise das práticas de linguagem no dia a dia. Nesse ir e vir entre discursos artísticos e cotidianos, Bakhtin instaurou uma linha de pensamento alternativa à retórica e à poética delineadas por Aristóteles (384-322 a.C.) e consagradas até então nas análises de gêneros literários.

Uma das distinções que ele se permite fazer é a classificação dos gêneros quanto às esferas de uso da linguagem. Os discursivos primários são espontâneos e se dão no âmbito da comunicação cotidiana, que pode ocorrer na praça, na feira ou no ambiente de trabalho. Já os secundários são produzidos com base em códigos culturais elaborados, como a escrita (em romances, reportagens, ensaios etc.) Para cada esfera de produção, circulação e recepção de discursos, existem gêneros apropriados. Todo discurso requer uma escolha diferente de palavras, que determina o estilo da mensagem.

Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin nasceu em Orel, ao sul de Moscou, em 1895. Aos 23 anos, formou-se em História e Filologia na Universidade de São Petersburgo, mesma época em que iniciou encontros para discutir linguagem, arte e literatura com intelectuais de formações variadas, no que se tornaria o Círculo de Bakhtin. Em vida, publicou poucos livros, com destaque para *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1929). Até hoje, porém, paira a dúvida sobre quem escreveu outras obras assinadas por colegas do Círculo (há traduções que as atribuem também a Bakhtin). Durante o regime stalinista, o grupo passou

a ser perseguido e Bakhtin foi condenado a seis anos de exílio no Cazaquistão (só ao retornar, ele finalizou sua tese de doutorado sobre cultura popular na Idade Média e no Renascimento). Suas produções chegaram ao Ocidente nos anos 1970 - e, uma década mais tarde, ao Brasil. Mas Bakhtin já havia morrido, em 1975, de inflamação aguda nos ossos.

## **OS CAMINHOS DE BAKHTIN - PENSAMENTO E LINGUAGEM**

Bakhtin e seu Círculo dialogaram com as principais correntes de pensamento de seu tempo. Na Rússia da década de 1920, tinham destaque as teorias de Karl Marx (1818-1883), das quais o Círculo aproveitou a noção fundamental da vida vivida como origem da formação da consciência. Na mesma época, o formalismo imperava como modelo de análise da literatura. Segundo essa linha, o primeiro passo para a construção de uma ciência literária era considerar nesse campo de estudo apenas o que fosse estritamente "literário" (com ênfase na poesia e num claro desprezo à prosa, considerada gênero menor, o que mereceu contestações severas do Círculo).

No que tange à reflexão sobre a linguagem, as teorias bakhtinianas se distanciaram da abordagem proposta pelo suíço Ferdinand Saussure (1857-1913), que concebia a língua como social apenas no que concerne às trocas entre os indivíduos. Bakhtin e o Círculo, porém, viam a língua sofrer influências do contexto social, da ideologia dominante e da luta de classes. Por isso, era ao mesmo tempo produto e produtora de ideologias. "Vale dizer que, antes de refutar qualquer tese, esses pensadores russos delineavam um panorama das ideias e dos conceitos abordados e, partindo de aspectos pouco explorados, propunham novas concepções", explica Beth Brait. De fato, Bakhtin não se detém explicitamente sobre questões da Educação. Mas toda a sua teoria, ao enfatizar a importância do social, do outro, da cultura, colocando a linguagem como um eixo central e desenvolvendo categorias como interação verbal, dialogia, polifonia, trazem implicações para o campo pedagógico.

Ele não inaugura uma metodologia, mas conduz a uma nova visão de mundo, que se revela numa forma outra de olhar a educação. A interlocução com Bakhtin produz um efeito transformador: é impossível resistir às suas provocações. Não se penetra no mundo teórico de Bakhtin sem que se opere mudanças em nossa maneira de ser. O que é o aluno

para mim? Objeto que observo e sobre o qual derrubo o "meu saber" ou um sujeito com o qual compartilho experiências? Alguém a quem não concedo o direito de se expressar, o direito de autoria? Ou quem sabe, apenas reconheço sua voz quando ela é um espelho da minha? Aceito o seu discurso apenas quando reproduz o meu? O que acontece em minha sala de aula? Ela é um espaço para monólogos ou o lugar onde muitas vozes diferentes se inter cruzam? Que tipo de interações aí transcorrem? Falo para um aluno abstrato ou ele existe para mim marcado pelo tempo e espaço em que vive? Conheço o seu contexto, os seus valores culturais? O conteúdo das disciplinas tem a ver com esse meio cultural, com a vida dos alunos? Minha sala de aula é um espaço de vida ou apenas um espaço assepticamente pedagógico? Essas são questões suscitadas pelas ideias de Bakhtin que levam a um repensar da dinâmica da sala de aula.

O olhar de Bakhtin me faz pensar a relação professor-aluno como uma relação dialógica onde se enfrentam dois sujeitos. A construção do conhecimento passa a ser uma construção partilhada, coletiva, onde o outro é sempre necessário. Esse outro pode ser o professor ou mesmo qualquer um dos alunos, dependendo das circunstâncias. Ensinar e aprender não são vistos como elementos isolados ou excludentes de um processo. A aprendizagem acontece a partir da interação de dois sujeitos: o professor que ensina e o aluno que aprende. Assim o conhecimento é elaborado, disputado no concreto das interlocuções.

E a linguagem é o lugar dessa construção; a palavra, a ponte por onde transitam significações. É preciso estar atento para o jogo de simetrias e assimetrias que se sucedem nas relações, sem medo de conviver com a diversidade, com a diferença. Educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contra palavra.

Educar é levar o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra, a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real. O professor precisa também ser autor: penetrar na corrente da língua, recuperar sua palavra, sua autonomia, sem fazer dela uma tribuna para o poder, mas um meio de exercer uma autoridade que se conquista no conhecimento partilhado. Nesse sentido o professor pode ser visto como um orquestrador de diferentes vozes.

A polifonia enfatiza a coexistência de uma pluralidade de vozes que não se fundem em uma única consciência, mas existem em registros diferentes, num dinamismo

dialógico. Na perspectiva de Bakhtin, o diálogo não se restringe a uma relação face a face, mas ele é muito mais amplo. Diálogo entre pessoas, entre textos, autores, disciplinas escolares, escola e vida. A vida deve ser levada para dentro das paredes da escola: vida do aluno, vida do professor, vida da comunidade, do país. A palavra que se produz na escola deve refletir essa realidade e a ela retornar. Texto sobre texto, discurso sobre discurso, encontro de saberes, de experiências, de culturas, de sujeitos. Conhecimento produzindo vida, vida produzindo conhecimento.

Conhecimento que gera compromissos de transformação e constitui o sujeito enquanto cidadão. Fazer do trabalho pedagógico uma elaboração conjunta, não de formas predeterminadas de representar, significar e conhecer o mundo, mas formas culturalmente elaboradas. Observar, aprender e compreender a dinâmica dessa elaboração acaba sendo um dos trabalhos que se colocam para o professor no cotidiano da sala de aula.

Ao longo desse artigo, pretendemos refletir sobre alguns conceitos bakhtinianos, tendo como mote especial a relação de ideologia com dialogismo. Trata-se de um trabalho de cunho teórico cujo escopo nos leva a tecer algumas relações com a sala de aula. Interessamos muito tecer, tanto quanto possível, uma análise do papel da produção ideológica – no sentido bakhtiniano – no estudo do conhecimento científico, sobretudo nas instituições escolares.

No Círculo de Bakhtin, a palavra ideologia tem significado diferente daquele usado por parte da tradição marxista. Segundo (Faraco, 1998, p.46), em criação ideológica e dialogismo, nos textos do círculo, a palavra ideologia é usada em geral para designar o universo dos produtos do “espírito humano”, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual; chamado também, numa terminologia materialista, de formas da consciência social. Assim, ideologia para o Círculo de Bakhtin, abrange um grande universo: a arte, a filosofia, a ciência, religião, ética, política. Todo produto ideológico parte de uma realidade (natural ou social), possui um significado e remete a algo que lhe é exterior, ou seja, é um signo.

Por exemplo, um corpo ou um instrumento qualquer de produção, são simplesmente um corpo e um instrumento de produção; não significam necessariamente. Não sendo ideológicos, podem ser percebidos de formas significantes e, desse modo, dotados de simbolismo, passam a refletir e a refratar possíveis outras realidades e a representarem algo (Bakhtin-Volochinov, 1988, p.31). O universo dos signos, então,

permeia outros universos: dos artigos de consumo, dos fenômenos naturais, dos materiais tecnológicos... Os signos são, também, passíveis de avaliações ideológicas, já que não existem apenas como item passivo da realidade: eles refletem e refratam outras realidades. “O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes”.

Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico e tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (Bakhtin-Volochinov, 1988, p.32). Numa oposição à filosofia idealista e à visão psicologista da cultura, o Círculo de Bakhtin critica correntes que afirmam que a ideologia é um mero fenômeno de consciência; chama a atenção para o fato de que, para que um signo seja incorporado, ele, antes, se aproxima de outros signos já conhecidos. Compreende-se um signo a partir de outro. A consciência individual forma-se com base nesse sistema semiótico, impregnando-se de ideologia. No entanto, ela só emerge no processo de interação social. Interação num sentido de unidade mesmo, onde um determinado grupo, socialmente organizado, possui um sistema de signos inteligível entre eles. A consciência individual é, portanto, um fato sócio ideológico:

A consciência não pode derivar diretamente da natureza, como tentaram e ainda tentam mostrar o materialismo mecanicista e ingênuo e a psicologia contemporânea (sob suas diferentes formas: biológica, behaviorista, etc.). A ideologia não pode se derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada (Bakhtin-Volochinov, 1988, pp.35- 36).

Na prática docente, cada vez mais, é possível perceber a linguagem como problema central do processo de aprendizagem-ensino. Para que determinados conceitos sejam apreendidos, “Não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p.19). Ser lido, ser ouvido, pressupõe uma linguagem. Percebemos uma tendência muito forte no processo educacional escolar de se trabalhar com uma linguagem científica a priori, própria do professor, mas que é muito nova e estranha para o aluno que não consegue fazer uma leitura satisfatória. A

linguagem científica acaba impondo-se (não sendo entendida ou significada) de forma autoritária por que se presume sempre verdadeira, exata, superior:

“Os autores de comunicações ou de memórias científicas costumam pensar que lhes basta relatar certas experiências, mencionar certos fatos, enunciar certo número de verdades, para suscitar infalivelmente o interesse de seus eventuais ouvintes ou leitores. Tal atitude resulta da ilusão, muito difundida em certos meios racionalistas e científicos, de que os fatos falam por si sós e imprimem uma marca indelével em todo espírito humano”. (PERELMAN; LBRECHTS-TYTECA, 2002, p 20).

A escola para se constituir num sistema organizado, do ponto de vista semiótico, deve atentar para os desentendimentos entre alunos e professores no que diz respeito à linguagem. Nesse sistema, o trabalho está necessariamente ligado às condições e aos modos de comunicação desta sociedade, assim sendo, o signo tem existência significativa na materialização dessa comunicação e isso se dá de forma clara e completa na linguagem. “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (...) Ela é o modo mais puro e sensível de relação social” (Bakhtin-Volochinov, 1988. P.36). A ligação entre a linguagem e as estruturas sociais dá-se desse modo. Muito além da linguística unificante de Saussure<sup>3</sup>, Bakhtin valoriza a fala, a enunciação e esta, por sua vez, não tem natureza individual, estando, assim, ligada às condições histórico-ideológicas de classes na sociedade.

Além de muito significativa e de ter excepcional representatividade no estudo das ideologias, a palavra tem outro aspecto importante: é um signo neutro. Não uma neutralidade axiológica, mas neutra no sentido de poder preencher qualquer espécie de função ideológica, já que ela cabe em diversas esferas: moral, estética, científica. Podendo refletir a realidade em vários aspectos, ela essencialmente acompanha toda criação ideológica.

Mesmo os signos não-verbais são necessariamente banhados pela palavra; ainda que não substituíveis, mas apoiados nela.

A palavra é um local de conflito entre valores contraditórios e os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no emaranhado social. Em Bakhtin, o discurso ideológico traz esse mote social e, nesse caso, a linguagem é essencial no desenrolar do processo de aprendizagem-ensino escolar.

Partindo da ideia de que na palavra (signo) confrontam-se valores sociais e de que qualquer processo de comunicação encontra-se com a comunicação verbal, podemos e devemos nos remeter à questão do dialogismo como forma de suscitar a importância do outro e do conflito no sistema escolar.

Segundo (BRAIT, 1997, p.98), o “dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos”. Um discurso trabalhado dialogicamente numa sala de aula deve pautar-se pelas interações entre sujeitos. Se encararmos o *a-lumno* como um mero “ser sem luz”, vazio a ser preenchido, perdemos a possibilidade da interação.

Bakhtin (2003, 1997), ao teorizar a interação, reconhece a necessidade de escuta da multiplicidade de vozes, a polissemia que toda linguagem implica, materializa e permite aflorar. A escuta da “relação de coincidência entre vozes que povoam a enunciação” (ZANDWAIS, 2005, p. 96) instalava uma janela para a formalização de que, não apenas a ficção, mas a própria linguagem guardava uma propriedade singular – o dialogismo.

Dialogismo entendido aqui como tecido de muitas vozes, condição em que as palavras se entrecruzam e respondem umas às outras; ou seja, as várias vozes, já inscritas em ditos falados na esteira do tempo irrompem e retornam de modo a sustentar os textos e as palavras de agora, implicando um movimento espiralado e contínuo de retomadas, retornos, reviravoltas e rupturas.

Para (Indursky, 2005, p 70), “dialogia está diretamente vinculada a outras noções que lhe são correlatadas: fala de outrem, vozes diferentes, (...), inter-relação dialógica, ressonâncias dialógicas, multiplicidade de vozes, polifonia, interação verbal entre outras”. E se estamos a dizer em consonância com Bakhtin (1997) que o “discurso de outrem” marca-se sempre por uma presença posta em linguagem, à alteridade é constitutiva da linguagem e da inscrição daquele que fala. Essa relação com as ressonâncias da voz de outrem é inevitável e algo sempre antecede o/ao dizer de tal modo que apenas um Adão mítico experimentado o sabor da inauguração da palavra ao dizer o seu primeiro cumprimento a Eva, ainda muda.

Depois disso, a roda d’água dialógica não mais parou de girar, o que implica considerar que as palavras carregam os efeitos dos usos sociais que tiveram ou que

conservaram pelo efeito dos sentidos dominantes. (Bakhtin, 1997, p. 148) formalizou nos seguintes termos a questão em debate: “o discurso citado e o contexto de transmissão são somente os termos de uma inter-relação dinâmica. E essa dinâmica, por sua vez, reflete a dinâmica dos indivíduos na conjuntura ideológica verbal”.

Assim, a linguagem e seu funcionamento estão permanentemente inscritos no e derivados do corpo social, e só na inunção de ambos é que a significação pode ser construída, entendida e interpretada.

(...) para Bakhtin/Volochinov, a prática dialética de menção à palavra de outrem, como constitutiva de todo dizer, não se evidencia por seu caráter mostrativo, empírico, mas no jogo das relações de sentidos que atravessam a enunciação (...) passam, portanto, a desconstruir a evidência ou o acobertamento do fato de que o território não pode ser reduzido a fronteiras estruturais, ou a simples relações de pertencimento individual (...) (ZANDWAIS, 2005; p. 97).

Podemos partir disso para sustentar que Bakhtin (1997) postula dois modos de pensar o dialogismo: o diálogo entre os interlocutores (e vale aqui anotar o quanto o burburinho do cotidiano e das camadas populares o atraiu) e o diálogo entre discursos. Estamos diante do princípio fundador da linguagem e da condição para a emergência do sujeito e do outro na inscrição da subjetividade: a reação da palavra a palavra já dita, o fio que enlaça remissão a dizeres anteriores e a projeção dos volteiros necessários à constituição do sujeito.

E sustentamos que a sala de aula deveria ser o lugar em que tais movimentos deveriam ser privilegiados em duas instâncias: primeiro pela relação dos alunos com palavras que já foram ditas antes, retomando o grande torvelinho da linguagem, e segundo pela interação dos vários educandos entre si, com os educadores e com a comunidade escolar. Mas, nem sempre é assim se que se colocam as relações com a linguagem e o saber no universo escolar; a relação dialógica pressupõe um estado de ebulição criadora que em muitas escolas ainda precisa ser despertado. E se ponto de tensão há, é porque disputas estão em jogo, para muito além das condições de classes sociais enunciadas por Bakhtin (1997), mas esse tema é para outro escrito.

Por agora, registremos que o dialógico dá os braços ao dialético e, no ritmo das tensões historicamente constituídas, ambos dançam e fazem trança entre as fronteiras de

tempos e de espaços, pois, segundo (VELMEZOVA, 2005, p. 76), “as fronteiras existem para serem ultrapassadas”.

Essa dança acontece porque as retomadas do discurso de “outrem” podem não ser literais (e em grande parte não são), sofrendo desarranjos e produzindo outros sentidos, ressonâncias imprevisíveis, isso é certo. Kristeva (1969) aproxima-se de Bakhtin para ampliar a envergadura do conceito de dialogismo. Concorde com o autor russo de que é a alteridade que define o ser humano, pois o outro é condição para sua própria constituição. Também reafirma que a interação entre interlocutores é o princípio maior de funcionamento da linguagem, materializando uma relação necessária e fecunda.

A sugestão que a autora apresenta diz respeito à fundação do conceito de intertextualidade, o que marca a relação dialógica no âmbito dos textos. Cabe ressaltar aqui, dialogismo seria o termo apropriado para anotar como a retomada de algo já posto em palavras por interlocutores dá-se a ver e a tencionar sentidos na materialidade do texto (ou do discurso), como ambos litorizam alianças e rupturas; enfim, de modo pegadas de dizeres e o litígio de vozes colorem e afiam esgrimas e punhais de sentidos antigos/novos, sempre marcados por efeitos de anterioridade e devir. O texto que tem ou que é o professor, só terá vida com outro texto: o contexto; e se esses textos não dialogam, o processo é monológico.

Não há limites para um discurso dialógico, pois estamos diante de um sem fim de respostas que geram perguntas. Compreender um texto não é necessariamente concordar com ele, mas ter uma contra palavra a apresentar, indagar sentidos colocá-los em xeque, escutar as várias vozes que polifonicamente são tecidas nele. É uma atividade dialógica que diante de um texto, gera outro(s) texto(s), abre espaços para o lúdico e a criação de outras palavras.

Considerando que somos seres datados, culturados e membros de um determinado grupo social e axiologicamente constituído, podemos afirmar que é partindo do que se conhece e dos signos que já possuímos, temos condições de estabelecer significados para outros; conseguimos ler ou significar o texto do outro.

Freire, 2005, p. 66, nas suas Pedagogias, chama a atenção para o problema que chama de “educação bancária”, na qual o aluno é concebido como um ser vazio a ser preenchido pelo conhecimento trazido pelo professor.

A escola e a ciência têm tido essa pretensão de enxergar o aprendente como um ser sem discurso e que deverá adaptar-se passivamente ao texto que lhe é (prop)(imp)osto. Na escola, como na sociedade, são muito importantes as forças que atuam no diálogo estabelecido. E a força do aluno, especialmente, está na comunicação do cotidiano e do seu conhecimento do senso comum.

É um tipo de comunicação rica e importante (Bakhtin-Volochinov, 1988), já que levar em consideração esse saber prévio que o aluno possui facilita muito o processo de significação do discurso que lhe será apresentado. Se for relacionado mais dinamicamente com os signos que eles já possuem, com a posição que ele ocupa, melhor ainda.

Consideramos que o conhecimento é um processo de busca e não mero arquivamento de informações. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. (FEIRE, 2005, p.67).

Novamente, ressalto o dialogismo como forma de expressão intertextual, de construção de saberes, de espaço, de confronto. Menção especial ao fato de o próprio professor ser “aprendente” nesse processo. Marx e Engels já chamavam a atenção para o fato de que, também na educação, “as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado”. (1978, p.12).

Segundo Bachelard, o educador considera que o aluno está aculturado cientificamente, ao não levar em conta que o “adolescente entra na aula de física com conhecimentos empíricos já constituídos” (1996, p.23). Assim, o esforço do professor deve ser redobrado no sentido de aceitar e compreender que no processo de aprendizagem-ensino o aluno não vai, necessariamente, “adquirir uma cultura experimental, mas sim, mudar de cultura experimental, derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana” (idem.).

Ressalto que derrubar obstáculos não inclui, em minha análise, abandonar ou substituir conceitos do senso-comum. Trata-se de minimizar os fatores que impedem os alunos de perceberem contradições e limitações em seus modelos mentais.

Não se pode incorrer no erro de imaginar que o aluno tem apenas uma mera opinião ou, ainda, nas palavras de Comenius, que é uma página em branco a ser inscrita. Seja qual for o assunto, o tema em estudo, acredito que o aluno sempre fará um paralelo

com alguma experiência vivenciada ou com alguma situação empírica de seu cotidiano, do seu meio social.

De acordo com o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, que foi um grande crítico da escola transmissora de conhecimentos, o aluno não pode e não deve começar seus estudos escolares a partir de premissas que os professores elaboraram. Na sua obra *Como Pensamos*, ele defende que o professor tem a missão de contextualizar as questões a serem discutidas a fim de cultivar o espírito de curiosidade e investigação dos alunos. No caso do ensino de química, lidamos com essa dificuldade com muita frequência: os conceitos são apresentados de forma desconexa, absolutamente abstrata.

Isso provoca grande desinteresse e aversão pela disciplina que é tida como algo desnecessário e complicado. O que mais os alunos nos cobram são macetes e/ou regrinhas práticas para memorizar o necessário para os testes avaliativos ou de seleção. É uma forma de driblar a abstração e o não aprendizado significativo.

Fazendo assim, segundo Dewey, o aluno “transforma-se num autômato que cessa de refletir. Ele decora em vez de procurar o sentido das coisas” (DEWEY, 1951, p.192). Semelhante ao desenvolvimento de uma pesquisa científica, quando o pesquisador necessita acreditar que existe possibilidade de evolução nos modelos explicativos, o professor deve ter certo “senso de fracasso”. Ele precisa acreditar que o aluno pode não ter assimilado certo conceito, pode não ter avançado em relação à sua visão inicial.

Assim, se o conhecimento científico lhe é apresentado de forma estanque, definitiva e sedimentada, fica mais complicado negociar os avanços conceituais. Resta então a tarefa mais difícil:

Colocar a cultura científica em estado de desmobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir (BACHELARD, 1996, p.24).

Boa parte dos professores tem uma prática baseada sistematicamente no livro didático. Um livro que organiza os conteúdos em função de exames pré-vestibulares e, na sua maioria, baseia-se em macetes estanques e desconexos. Os que ainda ousam trazer relatos de experimentos o fazem de modo a ilustrar uma teoria a ser memorizada e não, como ponto de partida para investigação e construção conceitual. Para Bachelard, “são narrativas de experiências desligadas das primeiras observações” (ibidem, p. 381) que se colocam entre a natureza e o observador, afastando-os.

Os possíveis questionamentos do leitor já não têm espaço logo após as primeiras páginas. O senso comum parece não existir. Segue-se uma série de imposições autoritárias a serem memorizadas para serem repetidas a posteriori nas avaliações. A expressão “Amigo leitor será substituída pela séria advertência: preste atenção, aluno!” (BACHELARD, 1996, p.31). Na maioria dos livros, base única do trabalho de nove entre dez professores, são deixados de lado os aspectos das primeiras observações, desprezados os elementos estranhos e irregulares em prol de uma sequência bem organizada e hierarquizada dos fenômenos, onde, como já afirmei, “a experiência é feita para ilustrar um teorema” (ibidem, p.50).

Nesse processo de interação, o professor de Química deveria ocupar um espaço de mediador/provocador, que, antes, de apresentar as teorias científicas ou simultaneamente a elas, invocaria as experiências pessoais de seus alunos a fim de confrontar os discursos apresentados e discuti-los. É nesse espaço para interações discursivas que as diferentes linguagens devem interagir. Neste processo é fundamental que o discurso que a escola difunde o científico, o do professor, não seja tomado como único possível. Ainda que um papel da escola seja o de estabelecer conceitos “mais cientificamente apropriados”, esse pode ser um processo dialogado. Processo onde “as concepções prévias do estudante e sua cultura cotidiana não têm que, necessariamente, serem substituídas pela concepção da cultura científica” (MACHADO e MORTIMER, 2001, p.109).

O que acontece pode ser visto como a entrada em uma nova cultura, onde o que deve ser buscado é, mesmo, uma análise da relação entre duas culturas que se confrontam e se tencionam: de um lado o discurso de autoridade do professor, de outro a necessidade de dialogia com o discurso do aluno. Se considerarmos as análises feitas por Mortimer e Machado, de um episódio de ensino de ciências, percebemos que apesar de o discurso predominante ser o de autoridade, ele só se constitui através da interação entre as diferentes vozes presentes na sala de aula.

Segundo eles, “considerando que o discurso científico é apenas uma entre as várias linguagens sociais disponíveis na nossa cultura para dar sentido ao mundo, parece-nos importante que os estudantes sejam capazes de reconhecer onde a linguagem científico-escolar está em conflito com sua linguagem” (ibidem, pp.125-126). Isso não significa que uma irá substituir a outra. O movimento discursivo que o primeiro

proporciona é que ajuda a assegurar a percepção das contradições entre as diferentes representações. Essa movimentação é “tão importante quanto às próprias atividades” (idem, p.127) propostas por um professor para que seus alunos discutam e busquem a percepção de determinado conceito.

Muito além de um mero episódio de reequilíbrio de conceitos feito interno e isoladamente, a construção conceitual é fruto de um processo social. Mortimer e Smolka (2001) destacam que os professores precisam reconhecer a importância da linguagem nas interações discursivas durante o processo de elaboração de conceitos científicos, para propiciar mudanças na prática pedagógica:

As concepções prévias do estudante e sua cultura cotidiana não têm que, necessariamente, serem substituídas pelas concepções da cultura científica. A ampliação de seu universo cultural deve levá-lo a refletir sobre as interações entre as duas culturas, mas a construção de conhecimentos científicos não pressupõe a diminuição do status dos conceitos cotidianos, e sim, a análise consciente das suas relações. (MORTIMER, 2001, p.109).

Entendemos que esse processo de ampliação de universo cultural dá-se para além das questões científicas, numa esfera, também, social. Aliás, essa ideia de caráter social da escola foi objeto de estudo de Dewey que condenava a falta de atividades sociais nestas instituições. Referia-se a elas como atividades a serem praticadas em processos de socialização. Acreditava muito nesse contexto de aprendizagem, falando até em uma “comunidade do saber”.

A preocupação era de que a escola se tornasse um mundo particular dentro do mundo externo, mas muito desconexo da realidade dos alunos. Assim, aquilo que ela transmite pode tornar-se algo inútil, sem valor real. Falando em caráter social num processo de aprendizagem-ensino na sala de aula de química, penso logo nas experiências cotidianas dos alunos e professores e na forma como irão compartilhar e discutir isso. Esse processo de interação discursiva realça a importância da linguagem e da abertura do educador, de forma a estimular alunos, por uma zona de desenvolvimento proximal<sup>5</sup>, a perceberem contradições em diferentes modelos conceituais.

É uma questão de tensionamento entre o discurso de autoridade do professor e o do aluno que é o senso-comum. Concordamos com Mortimer e Machado quando consideram que o processo de aprendizagem-ensino não pode ser compreendido apenas

do ponto de vista da Reequilíbrio Piagetiana, onde o simples conflito leva à superação de conhecimentos prévios. “O reconhecimento e a superação de contradições passam necessariamente por um processo de interações discursivas, no qual o professor tem um papel fundamental como representante da cultura científica” (2001, p.109).

Afirmaram-se a importância das condições prévias, colocamo-los num patamar em que eles dialogam com o saber científico, em busca de novas relações de conhecimento, tanto no campo restrito da ciência quanto nas suas nuances sociais.

Nuances essas que ressaltam a importância de se constituir um meio, fazendo parte dele, mantendo relações: “tudo isso facilita a realização das condições prévias para o contato com os espíritos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 18).

Neste processo, mister se faz, enfatizar o dialogismo como elemento imprescindível para uma rica experiência de interação sócio - científico, em que cultura popular e cultura científica se relacionam de forma integrada e de completude. Neste caso, a palavra assume uma responsabilidade e uma carga muito mais rica.

A palavra, numa concepção bancária de educação, perde sua carga semiótica para transformar-se em mera narrativa de conteúdos conhecidos pelo educador e comunicados ao educando, negando assim, a dialogicidade e impedindo o avanço, a construção de novos textos e superação de contradições sociais opressoras.

Sem interação, sem respeito e consideração pelo outro, pela contra palavra, pelo texto alheio, não há formação real de consciência, “não há eu que se constitua sem um não eu”. por sua vez, o não eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído” (FREIRE, 2005, p.81). A consciência de mundo se dá imbricada na sua tomada de consciência em relação ao outro. As pessoas se completam, mas uma completude inconclusa.

Considerando a historicidade de ser humano, percebemos a importância de estarmos sempre em comunhão para nos completarmos. Porém, a dialética não tem parada. Então, nossa inconclusão permanente. Assim, uma escola, uma sala de aula, um espaço escolar, deve ser espaço de troca, de construção, de dialogia, onde os diversos signos pré-existentes sejam mesclados aos novos signos apresentados e comunicados pelos professores aos alunos e vice-versa.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem**. In: —. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997.
- BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, Editora da Unicamp, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.
- BRAIT, B.; MELO R. **Enunciado/enunciado concreto/enunciação**. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 61-78.
- DOSTOIÉVSKI, F. **O Jogador**. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.<sup>a</sup> edição.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995. 120 p.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 158 p.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 148 p. (Coleção leitura)
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 245 p.
- FARACO, C. A. (org.) **Estrangeirismos: guerras em trono da língua**. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2004. 222p
- INDURSKY, F. **A ideologia em Bakhtin e em Pêcheux: um estudo em contraponto**. In:

ZANDWAIS, Ana (Org.). **Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2005.

KRISTEVA, J. **História da linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1969

PERELMAN, C.; OLBRECHTES-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, K. H.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 10. ed. São Paulo: Global, 2006.

MORTIMER, E.F. (1997) **Múltiplos olhares sobre um episódio de ensino: “Por que o gelo flutua na água?”**. In Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências - Linguagem, Cultura e Cognição; reflexões para o ensino de ciências. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG.

MEDVEDEV, Pavel, 1976/1928: **Die formale Methode in der Literaturwissenschaft** (éd. et trad H. Glück; préface de J. Striedter), Stuttgart, Metzler.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

VELMEZOVA, E. Mikhail Bakhtin, o mecânico e as fronteiras. In: ZANDWAIS, Ana (Org.). **Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2005.

VOLÓSHINOV, V. N. **El Marxismo y la filosofía del lenguaje: los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje**. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009.

VOLOSINOV, V. N. **Marxisme et philosophie du langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage**. Nouvelle édition bilingue traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.

ZANDWAIS, A. **Relações entre a filosofia da práxis e a filosofia da linguagem sob a ótica de Mikhail Bakhtin: um discurso fundador**. In: ZANDWAIS, Ana (Org.). **Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2005.

## UNA PROPUESTA DE ABORDAJE INTERLOCUTIVO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN PUERTO RICO

**Samarys L. Cruz-Báez**

Doctoranda en Lingüística Aplicada (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.

Becaria de la OEA-GCUB. Posee maestría en Lingüística, de la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras  
(UPRRP), San Juan, Puerto Rico.

Graduada en Educación en Español en la (UPRRP).

**RESUMO:** Este artigo tem como propósito maior suscitar reflexões sobre o ensino-aprendizagem de espanhol como língua materna em Porto Rico, pelo viés da interlocução, objetivando assim, reorientar uma unidade do livro didático *Sueños y palabras 8º*. Discutem-se, assim, as implicações desta abordagem no processo pedagógico em sala de aula desde uma ancoragem enunciativo-discursiva bakhtiniana. Porquanto, defendemos e demonstramos como tudo isto implica-se no processo ensinar-aprender língua materna, desde um ponto de vista de linguagem como prática social e de um sujeito situado sócio-historicamente. Finalmente, reorientamos a unidade 1 do livro, considerando a prática de análise linguística (GERALDI, 1984; 1997), como uma possibilidade que pode ser integrada às atividades de leitura e produção textual de essa primeira unidade, visando a interação (dialógica) autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2015).

**PALAVRAS-CHAVE:** prática de análise linguística. livro didático de espanhol. ensino e aprendizagem de espanhol

**ABSTRACT:** This article has as its main purpose to raise reflections on the teaching-learning of Spanish as a mother tongue in Puerto Rico, through the interlocution bias by objectivizing a reorientation of one unit of the didactic book *Sueños y palabras 8º*. The implications of this approach in the pedagogical process in the classroom are discussed, from a Bakhtinian enunciative-discursive anchorage. Therefore, we defend and demonstrate how all this is involved in the process of teaching-learning mother tongue, from a point of view of language as a social practice and a socio-historically situated subject. Finally, we reoriented unit 1 of the didactic book, considering the practice of linguistic analysis (GERALDI, 1984; 1997), as a possibility that can be integrated into the activities of reading and textual production of this first unit, aiming the interaction (Dialogical) author-text-reader (KOCH; ELIAS, 2015).

**KEYWORDS:** Practice of linguistic analysis. Spanish didactic book. Teaching and Learning of Spanish

### INTRODUCCIÓN

Circunscribiéndonos dentro del área de la Lingüística Aplicada, en este trabajo tomamos como objeto de estudio el problema de la enseñanza-aprendizaje del español, como lengua materna, en Puerto Rico. Por lo mismo, se destaca que Puerto Rico es una colonia

norteamericana desde el año 1898. El actual Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) es fruto de la importación e imposición del sistema educativo estadounidense, implantado en la isla desde el año 1900, con la primera ley orgánica, la *Ley Foraker*. Con la misma, se impuso el uso de la lengua inglesa como lengua de interacción y enseñanza en la escuela pública puertorriqueña como parte del proyecto de americanización. Ante las imposiciones de la lengua inglesa los puertorriqueños respondieron con una oposición contundente (a tal punto que hasta el día de hoy el porcentaje de la población que habla inglés de manera fluida es solo el 14.3% de la población)<sup>1</sup>. Tanto pedagogos, lingüistas, escritores, políticos, así como la comunidad puertorriqueña en general se mantuvieron firmes en su defensa porque la lengua española fuese la lengua de interacción y enseñanza. Ante tal disyuntiva, en 1949, el primer Secretario del DEPR de origen puertorriqueño, estableció que el español sería la lengua de interacción y enseñanza en todos los niveles educativos de la educación pública en la Isla.

Actualmente, Puerto Rico se encuentra subordinado a dos leyes del gobierno federal de los Estados Unidos de Norteamérica (EUA) que se implican directamente en las políticas educativas que se adoptan en el país. La ley *PROMESA*, por un lado, impuesta por el Congreso de los EUA, en el año 2016. La ley *ESSA*, por otro lado, es la nueva ley del Departamento de Educación de los EUA, la cual también es obligatoria en la isla. Por lo tanto, tener en cuenta esto último es imprescindible para comprender las prioridades de las políticas educativas en Puerto Rico que, como consecuencia de las leyes federales, deben enfocarse en cumplir con los estándares impuestos por la política educativa de estandarización de la enseñanza, que comenzó con los *Common Core Standards*. De esa manera, enseñar español como lengua materna en Puerto Rico se ha vuelto un asunto enfocado a que los alumnos de las escuelas públicas adquieran las competencias establecidas en las pruebas estandarizadas, desde la década de los 90's. Actualmente, la Secretaria del DEPR, la norteamericana Julia Keleher, expresó al periódico *El Vocero*, en su versión digital, que los cambios curriculares que buscan para este año pretenden “mejorar lo que es la alineación entre el currículo que se mide a través de las pruebas (del sistema de Medición y Evaluación para la Transformación Académica, META) y cómo se implementa” (KELEHER, 2017). Paradójicamente, según establecido por el DEPR, el

---

<sup>1</sup> Este dato porcentual fue tomado de una entrevista hecha a Amparo Morales, en el periódico *El Nuevo Día*, titulada: *Fracasa el bilingüismo en Puerto Rico*, del año 2013).

Programa de Español, debería “promover una formación integral que redunde en educandos activos, críticos y participativos”. Asimismo, resulta contradictoria la mencionada alineación del currículo a las pruebas estandarizadas con el objetivo expuesto en el Marco Curricular del Programa de Español del 2016. Pues, el mismo establece como finalidad que los profesores promuevan procesos de enseñanza en los cuales el alumno pueda apropiarse de diversos modos de usar la lengua, de manera que faciliten un desarrollo comunicativo que impulse la reflexión del funcionamiento y normativa del español (DEPR, MC, 2016). Además, los nuevos documentos curriculares, más que ayudar a los profesores, atrapan a los mismos, ya que no ofrecen opciones que respondan a las realidades áulicas; sumado al hecho de que hace 10 años no se compran nuevos libros de textos en el DEPR para la enseñanza del español (información oral)<sup>2</sup>.

De manera general, la literatura relevante respecto a la enseñanza del español como lengua materna en Puerto Rico, ha abordado el asunto de manera comparativa, enfocándose en el privilegio del inglés ante el español. También, esta problemática ha sido analizada a partir de estudios de la disponibilidad léxica y el vocabulario que poseen los alumnos de las escuelas públicas; otros enfocados en aspectos fonéticos, léxico-semánticos y morfosintácticos, visando la planificación de la enseñanza y la adquisición de vocabulario<sup>3</sup>. En fin, esta cuestión ha sido encarada desde una perspectiva de lengua como sistema, desde una concepción de aplicación de teorías lingüísticas a la sala de clases, de enseñanza conceptual sobre la lengua, la redacción y la lectura. A causa de esto, buscamos auxilio en la producción científica brasileña al reconocer la vasta teorización en lo concerniente a la enseñanza de la lengua materna; de modo que estos hallazgos pudieran apoyarnos a profundizar el problema, en Puerto Rico, desde una perspectiva enunciativo-discursiva.

Al dialogar con la producción científica acerca de la enseñanza-aprendizaje de lengua materna dentro del contexto brasileño, entendimos la urgencia científica y práctica de aproximarnos a la cuestión objeto de este trabajo, concibiendo el lenguaje como práctica social

---

<sup>2</sup> Esta información la obtuvimos de una conferencia hecha en el XIV Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación, en la Facultad de Educación, en la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras, celebrado durante los días del 8-10 de marzo de 2017. La conferenciante fue la Dra. Ana Helvia Quintero.

<sup>3</sup> Se pueden señalar los siguientes estudios (que por cuestiones de espacio no logramos detallar aquí) como algunos de los más sobresalientes respecto al asunto: LÓPEZ MORALES, H. *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Editorial Playor. 1964; MORALES, A. *La adquisición de estructuras sintácticas complejas y la enseñanza de la lengua materna*. En López Morales (ed). 1978, 87- 106; RODRÍGUEZ FONSECA, L. *Descripción estadística de la actuación lingüística de niños de 5 y 6 años de edad de la zona de Caguas* (tesina inédita). Río Piedras: Universidad de Puerto Rico. 1978.

y la repercusión de esto en la concepción de los sujetos que utilizan ese lenguaje. Dentro del contexto reseñado, abordar este dilema desde esta perspectiva de lenguaje implicaría en la abertura de puentes de diálogo entre los profesionales, como una invitación para profundizar el entendimiento acerca de las implicaciones que tienen nuestras concepciones de lengua en nuestras comprensiones de mundo y en nuestras acciones pedagógicas.

Por la motivación que surgió al encararnos con lo antes expuesto, y por la concepción de lenguaje como práctica social que defendemos, que a su vez, implica en un sujeto alumno social e históricamente situado, por tanto, agentivo, en este trabajo objetivamos reorientar una de las unidades del libro didáctico *Sueños y palabras 8º*<sup>4</sup> (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2000), como un potencial trabajo en el salón de clases que pueda repercutir de manera más integral a la constitución de cada estudiante y, al mismo tiempo, del profesor, la esfera escolar y toda la sociedad puertorriqueña. Para eso, propusimos una nueva dirección a las actividades de lectura, redacción, gramática, etc., tomando en cuenta lo antes explicitado y anclándonos en las referencias y propuestas de Geraldí (1984;1997); Koch y Elias (2015).

Para dar cuenta del objetivo de este estudio, organizamos este artículo de la siguiente manera: en la primera sección presentaremos el marco teórico que nos orienta para el análisis de los datos. En este caso, explicando los conceptos de géneros del discurso, competencia metagenérica, enunciado, texto, práctica de análisis lingüístico, actividades epilingüísticas, actividades lingüísticas y actividades metalingüísticas. Luego, estableceremos algunas implicaciones para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua materna. En esa secuencia, mostraremos nuestra propuesta, para luego dar paso a las consideraciones finales sobre el trabajo.

## **ANCLAJE TEÓRICO**

Para lograr el objetivo que nos proponemos, esto es, redirigir una unidad del libro didáctico examinado, desde el bies interlocutivo, adoptamos el referencial teórico metodológico del Círculo de Bajtín. Además, en este estudio consideramos la propuesta de la práctica de análisis lingüístico de Geraldí (1984;1997), como una de las referencias para cimentar nuestra

---

<sup>4</sup> Subrayamos que la selección de este ejemplar estuvo condicionada por ser uno de los materiales didácticos disponibles en las aulas puertorriqueñas. Por lo mismo, lo utilizamos como referencia por ser un libro que podría encontrarse fácilmente en las escuelas.

reorientación. Sumado a esto, tendremos en cuenta las recomendaciones de trabajo con la lectura y la producción textual de Koch y Elias (2015), subsidiadas por una visión interaccional (dialógica) de la lengua. Por lo tanto, teniendo en vista como interlocutores a los profesores de español de las escuelas públicas de Puerto Rico, quienes no conocen el referencial ni las propuestas que aquí nos norlean, visamos conceptualizar los términos de géneros del discurso, competencia metagenérica, enunciado, texto, práctica de análisis lingüístico, actividades epilingüísticas, actividades lingüísticas y actividades metalingüísticas. En este trayecto, finalizaremos la sección estableciendo las implicaciones pedagógicas al insertarnos dentro de la perspectiva que nos subsidia.

Primeramente, los géneros del discurso son modos sociales de interacción intersubjetiva, o sea, modos sociales de aprehensión y comprensión de la realidad social. Puesto que, en *Estética de la creación verbal*, Bajtín define los géneros como tipos relativamente estables de enunciados elaborados en cada esfera de uso de la lengua. Consecuentemente, al ser tantas y diversas las esferas de actividad humana, los géneros son heterogéneos e inagotables, ya que en la medida en que se desarrollan y complejizan dichas esferas, se abre paso al nacimiento, así como a la evolución de los mismos. Bajtín continúa,

En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada: a los géneros les corresponden diferentes estilos. Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables. (1999, p. 252).

Por lo tanto, dentro de la perspectiva enunciativo-discursiva, estas interacciones verbales son consideradas la realidad de la lengua que se materializa en enunciados. Según Bajtín (1999); Volochinov (1992) y Medviédov (2012[1928]), esos enunciados se producen en las relaciones intersubjetivas donde se construyen sentidos entre los individuos en una relación responsiva, por tanto, dialógica. De tal modo que comprender el lenguaje vivo conlleva una actitud responsiva, dialógica, pues, “Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta [...]; toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante” (BAJTÍN, 1999, p.257). En las interacciones, los enunciados vienen cargados de diversos valores axiológicos, y cada sujeto traerá a la interacción sus horizontes valorativos sobre su interpretación del mundo. De ese

modo, tanto las formas orales como las escritas, de cada uno de los intercambios comunicativos, con estabilidad relativa, “[...] son modeladas/remodeladas en procesos interaccionales de los cuales participan los sujetos de una cultura determinada” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 55, traducción nuestra)<sup>5</sup>. Dado esto, las autoras destacan la importancia del desarrollo de una competencia metagenérica que facilite interacciones adecuadas en las diversas prácticas comunicativas. Por consiguiente, “Es esa competencia que orienta, por un lado, la lectura y la comprensión de los textos, y, por otro lado, la producción escrita” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 56, traducción nuestra)<sup>6</sup>. Así, el enunciado, concretizado en algún género específico, por su naturaleza, es un producto de dos o más sujetos organizados socialmente.

Ese enunciado está determinado y, al mismo tiempo se constituye por la situación de interacción donde se genera y se concretiza. Así, el enunciado se constituye por tres elementos: su contenido temático, su estilo y su construcción composicional. El contenido temático es el objeto del cual se habla en la interacción. El estilo resulta de la unidad temática y la estructuración composicional que, igualmente, están constituidos y determinados por la relación entre los participantes de la interacción verbal. La construcción composicional es determinada por el género del discurso donde ocurre la interacción y por las finalidades de la misma.

Estos enunciados, como unidades de la comunicación verbal, tienen fronteras bien demarcadas por la alternancia de los hablantes. Estas fronteras hacen que el enunciado tenga inicio y fin, y por lo tanto, dé al otro interlocutor la posibilidad de responder. De esa manera, quien se enuncia, al agotar el tratamiento del tema, su voluntad discursiva y las formas típicas de estructuración de la conclusión del género, da fin a su enunciación, así, da paso a la respuesta del otro. Por tal hecho, los enunciados sirven como constituidores, reguladores y estandarizadores de la resignificación de la lengua en uso, lo que a su vez, sucede en las formas de los géneros del discurso. Por esto último, se hace relevante el estudio de la lengua materna tomando como unidades de reflexión los enunciados/textos y los géneros del discurso en los que se tipicalizan. Luego, apropiándose de los tipos de enunciados relativamente estables que circulan en cada esfera de actividad humana, los alumnos lograrían apropiarse, o sea,

---

<sup>5</sup> Originalmente: “[...] *essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura*” (KOCH; ELIAS, 2015, p.55).

<sup>6</sup> Originalmente: “*É essa competência que orienta, por um lado, a leitura e a compreensão de textos, e, por outro, a produção escrita (e também oral)*” (KOCH; ELIAS, 2015, p.56).

comprender y responder a los diversos usos del lenguaje en su vida social. Como profesores, esto último nos lleva a tomar una posición respecto a cómo concebir los enunciados/textos si deseamos trabajar en sala de clases desde este punto de vista.

De esta manera, el texto es visto por Geraldi como un producto de la interacción discursiva donde un “yo” habla para un “tú”. Esto repercute en el hecho de que cada enunciado/texto pueda tener un significado que podría ser creado por múltiples estrategias de significación debido a la heterogeneidad de las comunidades lingüísticas (GERALDI, 1997). Asimismo, Koch y Elias (2015), conciben el enunciado/texto como el lugar mismo del intercambio comunicativo entre los sujetos, considerados como agentes sociales que trabajan en la construcción de sentidos. Desde ese punto de vista, para las autoras, tanto en la lectura como en la producción textual, los alumnos movilizan conocimientos variados de índole lingüístico, sociocognitivo, histórico, cultural, pragmático y discursivo (KOCH; ELIAS, 2015). ¿Cómo podríamos potencializar la apropiación de nuevos géneros y los diferentes conocimientos necesarios al momento de interactuar, por parte de los educandos y pedagogos? Como una posibilidad, apuntamos hacia la práctica de análisis lingüístico, término con el que el autor define “[...] ese conjunto de actividades que toman una de las características del lenguaje como su objeto” (GERALDI, 1997, p.189, traducción nuestra)<sup>7</sup>; siendo la práctica de producción textual un uso real y concreto del lenguaje, al hablar o al escribir, cabe entonces ir al rescate del instinto de los interlocutores para realizar comparaciones, evaluaciones y selecciones de los recursos lingüísticos (GERALDI, 1997).

Como consecuencia, el análisis de la lengua viene a ser, no solo de los recursos verbales o lingüísticos agenciados por los interlocutores, sino también la adecuación de esos recursos en una situación de interacción específica con objetivos y un proyecto de decir determinados. Pues, la lengua al estar direccionada hacia la comunicación social, requiere otros componentes, mucho más allá de la gramática que de igual manera constituyen la interacción comunicativa (ANTUNES, 2003). Además, ese proceso interlocutorio supone un compromiso entre los participantes, quienes construyen sus referencias de mundo, desde su particularidad histórica, para ver y entender la realidad en la que viven (BRITO, 1997). Esto converge con la idea de Koch y Elias (2015) sobre el trabajo de producción de lenguaje, proceso en el cual, a través de

---

<sup>7</sup> Originalmente: “referir precisamente esse conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto” (GERALDI, 1997, p. 189).

interacciones complejas los hablantes construyen, de-construyen y negocian sentidos movilizandando las referencias que poseen. Según Geraldi (1997), es en estas interacciones que se da el trabajo lingüístico, o sea, las operaciones que permiten la interlocución. Este trabajo lingüístico, según el autor, se materializa en acciones del lenguaje y en acciones que hacen los sujetos con y sobre el lenguaje.

La acciones del lenguaje, como explica Geraldi (1997), son las restricciones con las que se encuentra el sujeto al momento de hacer acciones con y sobre el lenguaje. Por lo tanto, son un trabajo lingüístico (que los sujetos no hacen, sino que se encuentran con ese trabajo hecho) que opera en el agenciamiento de los recursos expresivos y en la producción del sistema de referencias. Estas restricciones, según el autor, son determinadas por la propia sistematización abierta, histórica y socialmente producida en los procesos de interacción social.

Por su parte, en conformidad con el mismo autor, las acciones que se realizan con el lenguaje son producto del trabajo de los sujetos, y son determinadas por los objetivos del locutor dentro de una interacción determinada. Por lo tanto, aunque son productoras de novedades, estas novedades se circunscriben al propósito de mostrar una realidad diferente en una interacción específica, la novedad propia de cada interacción verbal.

Finalmente, las acciones que se realizan sobre el lenguaje son un trabajo individual en la producción de discursos y sentidos dentro de un grupo social determinado. Según Geraldi (1997), las mismas son la fuente de producción de la novedad, pues operan entre lo estabilizado históricamente y lo nuevo de cada discurso. Sin embargo, las novedades producto de este tipo de acciones repercuten directamente en la evolución de lo nuevo de cada discurso. Como apunta el autor: “La acción sobre el lenguaje es responsable por desplazamientos en el sistema de referencias por la construcción de formas de representación de mundo [...]” (GERALDI, 1997, p.43, traducción nuestra).<sup>8</sup>

Como consecuencia, al operar con la lengua en la producción y comprensión de los textos, se podría reflexionar sobre las acciones del lenguaje, con el lenguaje y sobre el lenguaje que estén presentes en los textos como fenómenos lingüísticos reales y concretos sobre los cuales se puede modificar y mejorar la comprensión y producción textual. Según el mismo

---

<sup>8</sup> Originalmente: “A ação sobre a linguagem é responsável por deslocamentos no sistema de referências, pela construção de novas formas de representação do mundo [...]” (GERALDI, 1997, p. 43).

autor, para lograrlo es fundamental pasar por tres actividades: lingüísticas, epilingüísticas y metalingüísticas.

Las actividades lingüísticas, según Geraldi (1997), son reflexiones casi automáticas que ocurren en las interacciones verbales que permiten la movilización de recursos específicos para la intercomprensión. Por su parte, las actividades epilingüísticas son actividades detectables en los procesos interlocutorios, pues requieren suspender la interacción discursiva en las negociaciones de sentido, mostrándose así en pausas o interrupciones de lo que se habla (GERALDI, 1997). Por último, todavía conforme Geraldi (1997), las actividades metalingüísticas son las que ocurren en el nivel más complejo de reflexión, ya que la reflexión es sobre el sistema lingüístico en sí, requiere el uso del metalenguaje adecuado para que puedan ocurrir. Como se puede apreciar, este tipo de análisis de la lengua que propone el autor, es un análisis que logra que el estudiante sepa pensar críticamente sobre el uso de la lengua como enunciado/texto, y las reglas de interacción que lo regulan.

Es meritorio, después de exponer la propuesta de la práctica de análisis lingüístico de Geraldi y las sugerencias de Koch y Elias, establecer algunas implicaciones pedagógicas y metodológicas para el análisis lingüístico partiendo de un abordaje enunciativo-discursivo. Al cimentarnos en una perspectiva social e interactiva del lenguaje, en primer lugar, debemos considerar el enunciado/texto como la unidad de análisis de la lengua. Pues el enunciado/texto dentro del anclaje bajtiniano que defendemos, es la unidad real de comunicación discursiva con potencial de significación y sentido que media las interacciones verbales entre los interlocutores. De esa manera, contemplar esto implicaría no limitar las actividades de lectura a ejercicios de decodificación de información, pensamientos e ideas, pues se obviaría la construcción de sentidos en sí.

Teniendo esto en consideración, Geraldi juzga el texto como la unidad básica de enseñanza-aprendizaje de lengua materna, pues para producirlo es necesario que: “se tenga qué decir; se tenga una razón para decirlo; se tenga a quién decir eso; el locutor se constituya como tal, como sujeto que dice a quien dice” (GERALDI, 1997, p.137, traducción nuestra)<sup>9</sup>, y además, se escojan las estrategias adecuadas para realizar las acciones mencionadas. Por este motivo, el autor considera que el análisis lingüístico debe ocurrir tanto en las actividades de

---

<sup>9</sup> Originalmente: “*se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz*” (GERALDI, 1997, p. 137).

comprensión como en las de producción. Debido a que él cree que centrar la enseñanza de la lengua materna en la producción de textos llevaría a los educadores a tomar la palabra de los educandos como la referencia adecuada al momento de saber cuáles caminos recorrer en tal proceso de enseñanza-aprendizaje; sea para profundizar sobre los modos de hablar o sea para reflexionar sobre los hechos de los cuales se habla en los enunciados/textos.

Por eso, es fundamental que en el momento de estudiar la lengua se consideren las relaciones intersubjetivas, ya que son estas las que demandan la respuesta activa del otro, su contra palabra. De manera que las relaciones dialógicas con los enunciados ya-proferidos (por los otros) y el aspecto del enunciado no se pueden ignorar porque, al hacerlo, llevan “[...] al formalismo y a la abstracción excesiva, desvirtúan el carácter histórico de la investigación, debilitan el vínculo del lenguaje con la vida” (BAJTÍN, 1999, p. 251). Y es justo eso lo que buscamos recobrar para la intercomprensión, ya que es ese vínculo lo que detona la expresividad. En las palabras de Bajtín (1999) “[...] solo el contacto de la lengua con la realidad que se da en el enunciado es lo que genera la chispa de lo expresivo [...]” (p.277).

De ese modo, el estudio de las formas de la lengua debe enfocarse en la alternancia de los sujetos hablantes, en las formas típicas del género donde se materializa el enunciado/texto y en su expresividad (índice de valor). Debido a que el enunciado/texto siempre tiene un diálogo con otros enunciados ya proferidos, por eso, resulta ineludible estudiarlo de manera situada, en el tiempo, en el espacio y en la situación de interacción (y su propósito) en la cual fueron materializados y en donde están insertos los hablantes. En otras palabras, es imprescindible también considerar la dialogicidad concretizada en los enunciados/textos, ya que estos son el reflejo de las condiciones de interacción y actuación verbal de cada esfera de la actividad humana, y a su vez, de la singularidad, al hablar o escribir, de cada interlocutor que se asume como tal (BAJTÍN, 1999). Por lo que resulta necesario establecer cuáles son las implicaciones en la concepción de lenguaje y sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua materna si adoptamos este referencial.

Al comprender el lenguaje y el sujeto que lo utiliza, dentro de la interlocución, es necesario comprender la interacción, la historicidad y la subjetividad de los sujetos como constituidoras de sentido, y el lenguaje como el instrumento mediador de esas constituciones, tanto de los sentidos como de la subjetividad de los sujetos y su interpretación desde su lugar histórico. La importancia de atender lo antes mencionado, así como los diversos saberes que poseen y activan los estudiantes dentro del proceso interlocutorio, resulta de que, según Koch

y Elias (2015), todos estos saberes inciden en la selección lexical, gramatical, temática, organizacional y estructural del texto, bien como en la selección del género adecuado para la interacción. Siendo así, mediar la práctica de análisis lingüística bajo la perspectiva del enunciado/del texto, presupone direccionarnos en el estudio del uso de la lengua hacia la interlocución, haciendo parte de ese trabajo la reflexión constante sobre los contextos de producción o circunstancias de la escritura, así como los contextos de uso o circunstancias de la lectura para contribuir al desarrollo de la competencia metagenérica (KOCH; ELIAS, 2015).

Dicho esto, proseguimos a dar cuenta del objetivo de este trabajo. Por eso, en la próxima sección, pretendemos reorientar la unidad 1 del libro en cuestión, sustentándonos en lo antes expuesto. Para ello, primeramente, describiremos, de manera general, las secciones que componen la unidad 1 para, de paso, proseguir a describir y sustentar la reorientación propuesta.

## **UN RECORRIDO INTERLOCUTIVO PARA LA UNIDAD 1**

La unidad 1 del libro didáctico *Sueños y palabras 8º* (CARRASQUILO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2000) está compuesta por las secciones de lectura, teoría literaria, redacción, semántica, gramática, ortografía, repaso y técnicas de estudio. Por cuestión de relevancia, las últimas dos no serán reseñadas. También, el libro cuenta con un proyecto de periódico mural.

En las actividades de lectura, se objetiva que las mismas “sirvan de punto de partida para el desarrollo de las actividades, además de preguntas de comprensión y análisis. El vocabulario nuevo aparece definido en un mini glosario al pie de cada página” (CARRASQUILO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2000, p.2). No obstante, es preciso señalar aquí que ese vocabulario se muestra con definiciones y sentidos de diccionario, ya predeterminados. Por lo tanto, no se focaliza como una negociación y construcción de sentidos en el proceso interlocutorio autor(es)-texto(s)-lector(es) (KOCH; ELIAS, 2015). El análisis propuesto en dichas actividades se encamina a que el estudiante identifique los temas tratados, los comportamientos de los personajes, etc. Dicho esto, nos parece que este tipo de actividad se enfoca en lo que Bajtín (2002, p.68) llamó “personalidad pasiva” (del creador/contemplador), organizada a partir del exterior, es decir, “organizada partiendo del personaje, del hombre-

objeto de una visión artística, física y moralmente determinada” (Traducción nuestra)<sup>10</sup>. De esta manera, se elimina la posibilidad de que los alumnos, participen activamente de la contemplación de la obra, encarnando, comprendiendo, desde su interior y sus valoraciones de mundo, todas las posibles construcciones de sentido producto de la interlocución autor(es)-texto(s)-lector(es) (KOCH; ELIAS, 2015).

Por otra parte, en la sección de teoría literaria se busca “presentar la teoría, estructura y análisis de los géneros literarios, además de la historia literaria con movimientos, autores y obras más relevantes” (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2000, p.2). Esta sección de la unidad no tiene textos para leer. De hecho, la conceptualización literaria se da fuera del texto, en forma de definiciones. Así, se puede percibir que la teorización y el estudio mismo de los textos literarios no son concomitantes, sino, separados y abstraídos de la realidad y el propósito que propiciaron su materialización. Por lo tanto, confirmamos que el libro se fundamenta en una concepción de enseñanza conceptual sobre literatura. Un ejemplo de lo antes mencionado se ve en la figura 1.

Figura 1: Sección de teoría literaria

**Mano** puede ser:

 una mano humana

 una mano de guineo

**Recursos literarios**

Los escritores construyen el lenguaje literario utilizando **figuras literarias**. Hay dos clases de figuras literarias: las que afectan o cambian el significado, y las que afectan el ritmo y la musicalidad.

**Observa los siguientes ejemplos.** ¿Qué afectan? ¿El significado, o el ritmo y la musicalidad?

*R con r cigarra, r con r barril,  
rápida corren los carros  
por las vías del ferrocarril.*

Popular

*Tronad, tambores; ultrad, maracas.*

Luis Palés Matos  
(puertorriqueño)

Todos los ejemplos anteriores afectan al ritmo y a la musicalidad. Fíjate que los autores repiten letras o sonidos para crear sensaciones del mundo que nos rodea. En el primer ejemplo, la repetición del sonido de la *r* y de la *rr* quiere recrear el sonido del tren.

Intenta descifrar qué sensación intenta crear el autor en el otro ejemplo. ¿Sabes cómo se llama esa figura literaria?

**Alliteración:** repetición de una misma letra o sonido para recrear una sensación.

**Mira este otro ejemplo:**

*El tic tac del reloj no me dejó conciliar el sueño.*

¿Qué significado tiene la expresión **tic tac**? Acertaste; está imitando el sonido del reloj.

**Onomatopeya:** consiste en imitar sonidos de objetos, de animales o de elementos de la naturaleza.

Fuente: *Sueños y palabras 8º* (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2000)

<sup>10</sup> Originalmente: “organizada partindo do personagem, do homem-objeto de uma visão artística, física e moralmente determinada” (BAKHTIN, 2002, p.68).

Esa actitud antes señalada, olvida que: “[...] una comparación o metáfora se apoyan en la unidad de una actividad de evaluación [...]; la unidad es creada no por el pensamiento lógico, sino por el sentimiento de una actividad valorizante” (BAJTÍN, 2002, p.65, traducción nuestra)<sup>11</sup>. Podemos añadir, como afirma Medviédev (2012, p.206) que:

[...] es preciso tener en vista que cada elemento separado de la obra es una conexión química entre forma y contenido. La evaluación social es aquel denominador común al cual se reducen el contenido y la forma en cada elemento de la construcción (Traducción nuestra).<sup>12</sup>

Por lo mismo, es esa evaluación social, o actividad valorizante en la construcción artística que se ignora, su orientación como acto de la vida y la orientación de ese acto en la vida. Debido a que, como bien expresa Medviédev (2012): “Esos elementos son apenas distribuidos o combinados de modo diferente de acuerdo con obras y escuelas diferentes” (p. 207, traducción nuestra)<sup>13</sup>. Al final, es un conjunto de información que el alumno recibe, valorizada y significada de manera específica. Por eso, consideramos que este tipo de orientación de enseñanza coincide con la visión formalista de los estudios literarios que, según Medviédev (2012, p.206),

[...] presuponen como existente la fabulación, el protagonista y el problema. Al ignorar el contenido interior de ese material preexistente, se interesan apenas por su disposición externa y composicional en el plano de la obra. Pero, hasta en ese plano es separado de las condiciones sociales de su realización (Traducción nuestra).<sup>14</sup>

Por otro lado, la actividad de redacción tiene como finalidad “llevar al alumno a desarrollar sistemáticamente las destrezas básicas de redacción” (CARRASQUILLO;

---

<sup>11</sup> Originalmente: “[...] uma comparação ou metáfora apoiam-se na unidade de uma atividade de avaliação, isto é, a ligação inclui aspectos entonacionais das palavras [...]; a unidade é criada não pelo pensamento lógico, mas pelo sentimento de uma atividade valorizante” (BAKHTIN, 2002, p.65).

<sup>12</sup> Originalmente: “[...] é preciso ter em vista que cada elemento separado da obra é uma ligação química entre forma e conteúdo. Não existe conteúdo sem forma, como também não existe forma sem conteúdo. A avaliação social é aquele denominador comum ao qual se reduzem o conteúdo e a forma em cada elemento da construção” (MEDVIÉDEV, 2012, p.206).

<sup>13</sup> Originalmente: “Esses elementos são apenas distribuídos ou combinados de modo diferente de acordo com obras e escolas diferentes” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 207).

<sup>14</sup> Originalmente: “[...] pressupõem como existente a fabulação, o protagonista e o problema. Ao ignorar o conteúdo interior desse material preexistente, interessam-se apenas por sua disposição externa e composicional no plano da obra. Porém, até mesmo esse plano é separado das condições sociais da sua realização” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 206).

ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2000, p.2). Así, en esta unidad 1, dicha actividad consta de un conjunto de preguntas dirigidas, para ser redactadas y luego ser organizadas en forma de un texto autobiográfico. El otro ejercicio de redacción, que será mostrado adelante en la Figura 2, requiere que los estudiantes llenen los espacios en blanco con información real. Como afirma Brito (1984), en su mayoría, la gran dificultad con la que se encuentran los alumnos está relacionada con que los trabajos de redacción escolar no toquen el asunto de la interlocución, así, el estudiante tiene el gran reto de no saber para quién habla, o hablar para nadie.

Según abordada en esta sección, todos los alumnos tendrían la misma estructura del texto, con información diferente de la vida de cada uno, pero con las mismas estrategias de decir. En este caso, de decir a nadie, puesto que no tienen interlocutor potencial ni real, no tienen qué decir pues solo responderían preguntas dirigidas. Y es justo esto lo que convierte esta actividad en una redacción y no en una producción textual real<sup>15</sup>, ya que, según afirma Gerdali (1997), para producir un texto hace falta tener qué decir, a quién decírselo, cómo decírselo a ese alguien y asumirse como locutor que se compromete con lo que dice. Por otra parte, en esta redacción no hay ninguna posibilidad para que los alumnos se asuman como autores y puedan realizar acciones con y sobre el lenguaje. Lo que provoca que se anule la posibilidad de creación de novedades para mostrar una realidad distinta, para trasladar nuevos sistemas de referencias advenidos de la activación de los conocimientos discursivos, pragmáticos, lingüísticos, culturales, históricos, etc., (KOCH; ELIAS, 2015) que movilicen los estudiantes y profesores.

Con la sección de gramática, se pretende “desarrollar los conceptos gramaticales, semánticos y ortográficos para producir las normas que lleven a los estudiantes a hacer uso correcto de su idioma” (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2000, p.2). Siguiendo ese objetivo, los asuntos discutidos están relacionados con signo lingüístico, significado, significante. Partiendo de esto, afirmamos que esta sección contiene teoría lingüística pura, siendo así, una actividad completamente conceptual en la cual el estudio gramatical no se fundamenta en el uso del lenguaje, sino en el estudio sobre conceptos de la teoría lingüística.

---

<sup>15</sup> Con esto, nos referimos a la diferenciación que establece Gerdali (1984;1997) entre redacción y producción textual. Para este autor, la primera, se refiere a la simulación de la escritura, a escribir para cumplir con un deber de la escuela, escribir en la escuela para la escuela. Ya, la segunda, se refiere a establecer un proceso interlocutivo real en el cual el alumno tenga qué decir, a quién decírselo, cómo decírselo y que además, se constituya como locutor en ese proceso, como sujeto que dice a quien dice, con las estrategias de decir adecuadas a la interacción que encarna.

Por otra parte, la sección de ortografía tiene como fin “atender las destrezas de ortografía, desde los signos de puntuación hasta la escritura de palabras de ortografía dudosa” (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2000, p.2). Como afirma Geraldi (1987), “[...] una cosa es saber sobre la lengua, esto es, dominar las habilidades de uso de la lengua en situaciones de interacción, entendiendo y produciendo enunciados, percibiendo las diferencias entre una forma de expresión y otra” (p.47, traducción nuestra).<sup>16</sup> Otra muy distinta es demostrar el dominio de metalenguajes. Dicho esto, cabe entonces en esta sección, exponer el encaminamiento propuesto para la unidad 1 del libro en cuestión.

Primeramente, proponemos que en las secciones de lectura, redacción y teoría literaria se integre la práctica de análisis lingüístico, pues dentro de la misma los asuntos de gramática, ortografía, así como las particularidades de los géneros del discurso pueden ser tratados. Así mismo, estableciendo como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y, el resto de las actividades dentro de la unidad, la producción textual de los alumnos. Pues, como ya expusimos sobre la propuesta de Geraldi (1997), establecer como eje central de la enseñanza de la lengua materna la producción de textos, nos direccionaría a la referencia adecuada al momento de saber cuáles caminos recorrer en tal proceso de enseñanza-aprendizaje; teniendo como objetivo la superación constante de las estrategias de decir de los estudiantes.

De esa manera, esto repercute en la apropiación, de nuevos modos de comprensión y producción de la realidad materializados en las nuevas interacciones verbales a las que los estudiantes se aproximen en la sala de clases. Puesto que, los enunciados/textos son producto de distintas interacciones verbales, en las cuales, cada sujeto, trae su horizonte valorativo sobre la realidad dada, en un proceso de negociación y creación de sentidos, demandando siempre la respuesta activa del otro (BAJTÍN, 1999; VOLOCHINOV, 1992; MEDVIÉDEV, 2012[1972]). Por esto corroboramos la relevancia de la PAL propuesta por Geraldi (1997) para el contexto estudiado.

Debido a que la sección de redacción está relacionada con la escritura de una crónica de un día especial, consideramos que la primera unidad del libro debería enfocarse en trabajar con el género crónica. Sin embargo, en ninguna de las actividades de la unidad, se expone a los

---

<sup>16</sup> Originalmente: “[...] uma coisa é saber sobre a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra” (GERALDI, 1984, p. 47).

alumnos al género. Esta actividad de escritura para la escuela es, evidentemente, una redacción, no una producción textual real. Dado esto, consideramos que la misma, más que una crónica, es un ejercicio de llenar blancos. El resto de la tarea consiste en organizar esa información copiando el esquema dado, como se muestra en la figura 2.

Figura 2: Actividad de redacción de una crónica

Elabora tus preguntas para que obtengas una redacción dirigida. Intercambia la redacción dirigida con otro(a) estudiante. Edita la redacción.

**Redacción dirigida... Crónica de un día especial**

Selecciona una fecha, actividad, conmemoración o sencillamente un día de tu vida para que lo conviertas en uno especial. Presta mucha atención a las preguntas que se presentan y trata de contestarlas con la mayor corrección y descripción posible. Si lo haces, al final tendrás la crónica de un día especial. Llena los espacios en blanco con información real; puedes modificar lo que no aplique en tu caso. ¡Adelante!

**Crónica de un día especial**

Así comienza mi historia. El día más especial de mi vida fue  
 La fecha \_\_\_\_\_ y la hora \_\_\_\_\_ forman parte de mi  
 recuento. Recuerdo que ese día me levanté \_\_\_\_\_ y después de  
 desayunar tuve que \_\_\_\_\_. A esa hora, temprano en la mañana,  
 (sabía, no sabía) lo que me iba a ocurrir \_\_\_\_\_. ¿Quiénes conocían  
 este dato? Quizás \_\_\_\_\_; ¿Lo conocía yo? Puedo asegurar que  
 iba a convertirse en el mejor de mi vida.

El día transcurrió del siguiente modo \_\_\_\_\_ recuerdo que  
 y también \_\_\_\_\_. Digo que fue éste el día más especial de mi  
 vida porque \_\_\_\_\_; No imaginaba que \_\_\_\_\_ ni tampoco que \_\_\_\_\_,  
 pero así pasó.

Agradezco a \_\_\_\_\_ por todo lo ocurrido, especialmente por  
 y por \_\_\_\_\_. Nunca olvidaré \_\_\_\_\_ y llevaré por siempre  
 grabado \_\_\_\_\_.

Ahora entenderás lector, por qué es éste y no otro, mi día tan  
 especial. Sólo puedo añadir que \_\_\_\_\_.

23

Fuente: Sueños y palabras 8º (CARRASQUILLO; ÁLVAREZ; BRUGUERAS, 2000)

Por el contrario, implicar la práctica de análisis lingüístico, tal como sugerido, en las secciones de redacción y lectura, requeriría atender la alternancia de quienes se enuncian y examinar las relaciones intersubjetivas en ese tipo de interacción, en el cual se comprometen los sujetos al construir y negociar sentidos de manera dialógica. Es decir, fomentar las diversas interacciones entre autor(es)-texto(s)-lector(es) (KOCH; ELIAS, 2015). Porque, la práctica de análisis lingüístico, en ambas actividades, abordando también el género, incidiría en la comprensión y producción de textos de manera que amplíe las referencias, tanto del mundo, como de los modos de posicionarse y responder a él a través del uso del lenguaje, porque la

misma: “[...] no es una simple corrección gramatical, permite a los sujetos retomar las intuiciones sobre el lenguaje, aumentarlas, tomar consciencia de ellas [...]” (GERALDI, 1997, p.217, traducción nuestra).<sup>17</sup>

Por consiguiente, esta práctica propiciaría en tales reflexiones la emergencia de actividades lingüísticas, epilingüísticas y metalingüísticas de sujetos socio-históricamente situados, que puedan repercutir en la eventual producción textual de una crónica real. Debido a que el proceso de producción textual de la crónica real, objetivaría que los alumnos realicen acciones con y sobre el lenguaje que les posibiliten ampliar sus horizontes valorativos y les permitan traer su voz al espacio escolar para posicionarse como entes socio-históricos. En este recorrido los profesores podrían conducir a los alumnos a encontrar referencias pertinentes para su trabajo, en la revisión de sus escritos, entablando un proceso de interlocución real con ellos.

En ese proceso, tanto el educador como los aprendices investigarán, a través de la práctica de análisis lingüístico, las estrategias de decir estables y recurrentes en los textos estudiados, así como las novedades que se puedan percibir en cada uno de ellos. Podrían procurarse crónicas reales para identificar en las mismas estrategias de referenciación, coherencia, así como modos de estructuración y organización, tanto del género como del texto<sup>18</sup>. Pues como afirma Bajtín (1999), los géneros son tipos relativamente estables de enunciados temáticos, composicionales y estilísticos que, además, les corresponden diferentes estilos, en función de determinada esfera de actividad humana, de condiciones determinadas.

Como consecuencia, más que una simple redacción, un texto para la escuela, esta práctica incidiría en los proyectos de decir de quienes aprenden y quienes enseñan. Ya que,

[...] preguntas con base en lo que el alumno dijo no tienen respuesta previamente conocida por el profesor. Las preguntas ya no son preguntas didácticas, mas preguntas efectivas que hacen del diálogo en sala de clases un intercambio [...] La participación del profesor en este diálogo ya no es de contraste, sino de interlocución (GERALDI, 1997, p.179, traducción nuestra).<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Originalmente: “[...] não é simples correção gramatical de textos [...] permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo, a partir delas, produzir conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam” (GERALDI, 1997, p.217).

<sup>18</sup> Podemos sugerir algunas crónicas sobre problemáticas sociales puertorriqueñas actuales, entre ellas: *Los cinco de Puerto Rico: crónica de un incidente entre taxistas y Uber*, de María Arce; *Puerto Rico: la fiesta de Óscar: crónica de un año de lucha*, de Luis Díaz.

<sup>19</sup> Originalmente: “[...] perguntas formuladas com base no que disse o aluno não tem resposta previamente conhecida pelo professor. As perguntas já não são perguntas didáticas, mas perguntas efetivas que fazem do

En esta marcha, las cuestiones ortográficas y gramaticales podrían trabajarse perfectamente en las actividades de revisión de los textos de los alumnos, así como en el momento reflexivo de la lectura comprensiva, en la interacción autor(es)-texto(s)-lector(es). Consideramos que, sería en estas prácticas en donde realmente tales asuntos cobrarían verdadera relevancia; porque se suscitarían partiendo de las necesidades de los alumnos, con enfoque en la superación constante de las estrategias de decir de ellos mismos.

De igual modo, se aplicaría también a la sección de teoría literaria, en la que se podría dar paso a la reflexión de las particularidades de los géneros estudiados en sala de clase. Buscando a qué responde, a quién se dirige, por qué se dirige a ese alguien de esa manera, cómo está estructurado y organizado ese discurso, así como en qué momento, época, espacio y esfera de actividad humana fue concretizado. Las particularidades de este género podrían verse en el estudio de la crónica literaria *El entierro de Cortijo*<sup>20</sup>.

Aunque en este trabajo nos restringimos a una sola unidad del libro, consideramos que cada uno de los géneros podría ser tratado visando la producción final del periódico mural, yendo más allá de géneros estrictamente literarios. Este objetivo le daría efectividad al proyecto de decir de los estudiantes, pues estarían inmersos en actividades reales de uso del lenguaje. A cada unidad un género, un texto, un gestor distinto de investigación y análisis en la búsqueda. No solo de recursos expresivos adecuados para cada género, sino también de la información que sea relevante en cada esfera de la actividad humana como para llegar a ser objeto de discurso en la misma, y de cómo estas diversidades coexisten y dialogan en el mundo socio-histórico real en el que vivimos hoy. Así, los alumnos se convertirían en protagonistas de sus proyectos y los profesores en guías que acompañan, estimulan, aprenden, direccionan, fomentan, crean y recrean otras posibilidades junto a sus estudiantes.

Finalmente, luego de haber dado cuenta del objetivo de este estudio y haber trazado otro camino posible, partiendo de la producción textual de los alumnos e integrando a la misma y a las actividades de lectura la práctica de análisis lingüístico, en la siguiente sección proseguimos a exponer las consideraciones finales de este estudio.

---

*diálogo de sala de aula uma troca e a construção do texto oral co-enunciado [...] A participação do professor neste diálogo já não é mais de aferição mas de interlocução*” (GERALDI, 1997, p.179).

<sup>20</sup> Esta crónica se destaca como una de las crónicas literarias puertorriqueñas más importantes de la literatura nacional.

## CONSIDERACIONES FINALES

Al considerar la promoción de “una formación integralmente que redunde en educandos críticos y participativos” (DEPR, PE, 2017), como la finalidad del Programa de Español del DEPR, creímos pertinente rever el contexto objeto de este trabajo en diálogo con los aportes teórico-metodológicos que nortearon el estudio. En este caso, nuestro objetivo no estuvo ligado al interés de que los alumnos puertorriqueños logren llegar a los estándares impuestos por las pruebas estandarizadas. Por el contrario, el propósito de este estudio estuvo vinculado con que los estudiantes puedan comprender y posicionarse en el mundo en las más diversas interacciones comunicativas, resonando su respuesta. Redundando así en educandos críticos y participativos en cada uno de los intercambios comunicativos en los cuales se comprometan.

Con esa intención, establecimos el anclaje teórico que encaminaría el estudio, así como algunas implicaciones pedagógico-metodológicas, subsidiadas en dicho anclaje, finalizando con lo que suponen las concepciones de sujeto y lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua materna. Luego, mostramos una propuesta de trabajo en la sala de clases, con la unidad 1, estableciendo el trabajo con el género crónica de manera que contribuya a una interlocución real en los procesos de comprensión y producción de textos. De tal modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna sea un espacio de posicionamiento real en el mundo, tanto para los alumnos como para los profesores.

Concluimos que, las implicaciones de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua desde una perspectiva interlocutiva, repercuten en la enseñanza de una gramática donde se enseñen reglas de usos sociales y sus condiciones de aplicación. Una gramática que sea contextualizada, lleve al estudiante, a través del texto, diariamente, a confrontarse con circunstancias de aplicación de las regularidades. Que la misma prevea más de una norma correcta, que sea significativa para la experiencia humana de interacción verbal. Además de eso, que el profesor incentive las transgresiones funcionales u obtenga subversiones de las reglas para que los estudiantes obtengan estrategias de retórica. Finalmente, que el profesor sea alguien con quien el estudiante, investiga, observa, analiza, levanta hipótesis, reflexiona, descubre, aprende y reaprende.

Finalmente, a pesar de la limitación de espacio para reseñar de manera más profunda el estado del arte, tanto de la Lingüística Aplicada, como de los estudios realizados acerca de la

enseñanza del español, como lengua materna, en Puerto Rico, creemos que queda claro el gran camino por recorrer que abre este estudio dentro del contexto puertorriqueño. No hay duda alguna de la urgencia de profundizar la problemática de la enseñanza del español en la isla considerando la interlocución como la generadora de cualquier uso del lenguaje en sociedad.

### Referencias bibliográficas:

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. 1. ed. 12º reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 84-153.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Traducción Aurora Fornoni Bernardini. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

\_\_\_\_\_. El problema de los géneros discursivos. In: **Estética de la creación verbal**. Traducción Tatiana Bubnova. 10 ed. México: Siglo XXI, 1999, p. 248-294.

BRITTO, L. **A sombra do caos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. En Terra de Surdos-Mudo (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares) In: GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Assoeste, 1984, p.109-120.

CARRASQUILLO, Migdalia López; ÁLVAREZ, Norma I.; BRUGUERAS, Liliana. **Sueños y palabras 8º**: libro de texto. Colombia: Norma, 2000.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO. Programa de Español In: **Programas académicos**. Recuperado de: <http://www.de.gobierno.pr/ofrecimiento-academico/221-programas-academicos/1941-programa-de-espanol>. Accesado: 1 de junio de 2017.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE PUERTO RICO. **Marco Curricular del Programa de Español 2016**. Recuperado de: [http://www.de.gobierno.pr/files/MARCO\\_CURRICLAR\\_ESPANOL.pdf](http://www.de.gobierno.pr/files/MARCO_CURRICLAR_ESPANOL.pdf). Accesado: 1 de junio de 2017.

GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Assoeste, 1984, p.41-48.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KELEHER, Julia. **Educación evalúa cambios en los currículos**. El Vocero de Puerto Rico. San Juan, PR. Recuperado de: [https://www.elvocero.com/educacion/educacion-evalua-cambios-en-los-curr-culos/article\\_e33f248c-521e-11e7-b685-e7b8c1dcd56.html](https://www.elvocero.com/educacion/educacion-evalua-cambios-en-los-curr-culos/article_e33f248c-521e-11e7-b685-e7b8c1dcd56.html). Accesado: 13 de junio de 2017.

KOCH, Ingedore. ELIAS, Vanda. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 31-99.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo y filosofía del lenguaje**. Traducción Tatiana Bubnova. Madrid: Alianza Editorial, 1992, p. 31-138.

## FOLHETINS E FOLHETINISTAS DO SÉCULO XIX: UMA ESCRITA DE SUCESSO

**Simone Cristina Mendonça**

Professora Doutora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA),  
Marabá/PA/Brasil.

**RESUMO:** Autor de textos esperados por curiosos leitores, mas por vezes vistos com maus olhos pelos mais eruditos, o folhetinista, cuja identidade geralmente era desconhecida, atuava na divulgação literária, publicando narrativas em jornais e revistas. Ator do cenário mercadológico e cultural dos séculos XVIII e XIX, escrevia para o grande público, que, juntamente com redatores e editores, ditava os rumos de seu trabalho, nem sempre reconhecido. Intentando investigar as publicações de textos em prosa de ficção, sobretudo em periódicos portugueses da primeira metade do século XIX, esboçamos um panorama do início das práticas de escrita e impressão de narrativas ficcionais em periódicos europeus, baseando-nos nas pesquisas de Law (2000), Bourdieu (2013), Rodrigues (1998), Thérenty (2015), entre outros. Este trabalho apresenta resultados parciais de uma investigação de Pós-doutorado realizada no Ibilce/UNESP entre 2015 e 2016, trazendo contribuições para uma temática bastante ampla e ainda longe de esgotar-se em conclusões.

**Palavras-chave:** Ficção seriada. Literatura e imprensa. Autores. Leitores.

**ABSTRACT:** Author of texts expected by curious readers, but sometimes viewed with evil eyes by people most learned, the *feuilletonist*, whose identity was generally unknown, was active in literary dissemination, publishing narratives in newspapers and magazines. Actor of the market and cultural scene of the eighteenth and nineteenth centuries, he wrote for the general public, who, together with editors, dictated the course of his work, not always recognized. In an attempt to investigate prose fiction texts, mainly in Portuguese periodicals from the first half of the 19th century, we outline the beginning of the practice of writing and printing fictional narratives in European journals, based on the researches of Law (2000), Bourdieu (2013), Rodrigues (1998), Thérenty (2015), and others. This paper presents partial results of a postdoctoral research carried out in Ibilce / UNESP between 2015 and 2016, bringing contributions to a broad theme that is still far from being exhausted in conclusions.

**Key words:** Serial fiction. Literature and press. Authors. Readers.

O importante trabalho dos folhetinistas, embora já bastante estudado, mantém-se como temática atual, na medida em que colabora com as reflexões em torno da formação tradicional do cânone literário, o qual, a partir de critérios nem sempre claros, deixa de citar inúmeros autores atuantes em um período, por considerá-los de menor destaque. Nem sempre aceito por todos, geralmente feito no anonimato e cujo reconhecimento raramente ocorria nos primeiros tempos de publicação seriada de narrativas, o autor de ficção que escrevia para jornais e revistas tinha de obedecer a regras mercadológicas em suas produções, tais como preferências do

público leitor, prazos diminutos e exigências dos redatores.

Um estudo dos primeiros passos da prática de impressão de narrativas ficcionais em jornais e revistas europeus auxilia-nos a refletir sobre este autor, o contexto político e cultural de sua produção escrita e as questões relativas à escrita e ao consumo de literatura. Para tanto, retomamos autores que se debruçaram sobre o estudo dos folhetins publicados periodicamente, desde muito antes que houvesse uma definição dicionarizada para o próprio termo, como veremos.

Iniciando nossa reflexão com uma ordem cronológica, não poderíamos deixar de citar o pesquisador Graham Law (2000), que, logo no primeiro capítulo de seu livro *Serializing fiction in the Victorian Press*, relembra a existência de textos em prosa de ficção nos jornais ingleses desde o século XVII, retomando estudos de Wiles (2012 e 1965 *apud* LAW, 2000, p. 3)<sup>1</sup>, que listou “experimentos dispersos” de textos do gênero nos idos de 1670. Segundo os autores, pouco depois, em meados do Setecentos, já circulavam centenas de fascículos, às vezes editados em 2 ou 3 mil cópias, trazendo romances já impressos em volume ou imitações de romances de sucesso (LAW, 2000, p. 3).

Permanecendo nas pesquisas relativas ao século XVIII, o autor relembra os estudos de Robert D. Mayo (1962 *apud* LAW, 2000, p. 4)<sup>2</sup> e esclarece que, embora as publicações dos romancistas ingleses daquele século, como Richardson e Fielding, tenham aquecido o mercado de romances, as publicações em periódicos, vindas de data anterior, não somente permaneceram em circulação, como tornaram-se concorrentes dos romances em volumes.

Os textos ficcionais ingleses, em geral, eram publicados em revistas mensais de miscelâneas, preocupadas mais em proporcionar lazer que conhecimento, conforme exemplifica o autor, citando os títulos de *Town and Country Magazine* (1769-1796) e *Lady's Magazine* (1770-1837), que publicavam ficção seriada para um público gigantesco, já que, juntas, pelos idos de 1790, deveriam ter mais de 10 mil assinantes (Cf. LAW, 2000, p. 4).

Law (2000) atenta para o fato de que, além da conquista do público, o significativo crescimento quantitativo dos títulos de revistas em circulação na Inglaterra no século XVIII deve-se também a uma lei de 1712, contra o desenvolvimento dos jornais, que impunha taxas para anúncios e publicações, obrigando-os a aumentar seus preços. A lei poderia mesmo

---

1 As referências ao autor citado por Law (2000) são: WILES, R. M. *Serial publication in English before 1750*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. (1ª ed. 1957). E WILES, R. M. *Freshest advices: early provincial newspapers in England*. Columbus, OH: Ohio State University Press, 1965)

2 Mais uma vez, indico a referência do autor citado por Law (2000): MAYO, Robert D. *The English novel in Magazines 1714-1815*. Northwestern UP. - O.U.P: Oxford, 1962.

acarretar na cessação da atividade daqueles jornais menos estáveis.

Ora, a nova normativa legal especificava que suas consequências negativas se aplicariam aos impressos cujos formatos eram de meia folha, ou 02 páginas; e uma folha, ou 04 páginas, comuns na época. Assim, depois da criação das ditas taxas, muitos dos impressos periódicos aumentaram seu tamanho, passando a ser publicados com 06 páginas, ou uma folha e meia, formato não designado na lei e, portanto, livre de suas imposições. O espaço extra poderia ser ocupado por reimpressões de diversos assuntos, de artigos em parcelas, inclusive ficção, como nos casos de romances já publicados em volume (Cf. LAW, 2000, pp. 5-6).

A publicação de periódicos com maior número de páginas, configurando-se como revistas, assim, foi tornando-se cada vez mais comum na Inglaterra do século XVIII, por serem esses veículos de comunicação agraciados com taxas menores de impressão e venda, em relação aos jornais. A transmissão de ideias via magazines e miscelâneas permaneceu ativa e chegou ao século seguinte, haja vista a conquista do público consumidor, não obstante o fato de os jornais não terem conseguido alcançar um barateamento dos preços, que ainda se mantinham altos, segundo ao autor, na década de 1830.

Continuando a consulta ao contexto inglês, Law (2000) anota que, entre 1830 e 1850, “os modos dominantes de transmissão seriada de ficção burguesa são as publicações em revistas literárias mensais e miscelâneas, ou em partes independentes mensalmente impressas” (LAW, 2000, p. 14) [tradução nossa].

Para a mesma época, o autor destaca o “boom” de publicação de novos romances, ilustrados, publicados em partes mensais, vendidos a preço módico, chamados “number books”, e acrescenta: “Casos excepcionais houve, ainda, em que romances saíram à luz simultaneamente em *number* e em uma revista mensal (...)”. Não obstante, “havia ainda muitos periódicos semanais baratos carregando somente ficção reimpressa” (LAW, 2000, p. 18) [tradução nossa]. Anote-se, com base no autor, que a presença de narrativas ficcionais perpassa os anos 30 do oitocentos, permanecendo nas décadas seguintes.

A título de comparação, relembremos, com José Tengarrinha (1989, pp. 164-174), que em Portugal o desenvolvimento das revistas destinadas à instrução e ao recreio dos leitores, muitas delas trazendo textos em prosa de ficção, contou com o inusitado fato de que a atividade da censura se mostrava menos severa sobre as publicações que se anunciassem como instrutivas ou literárias, não tendo sido as questões de impostos e preços, como na Inglaterra, os impulsionadores dessas revistas.

Graham Law (2000) faz também uma comparação com a França, destacando a publicação de ficção seriada em revistas do país na década de 20 do oitocentos, tais como *La Revue des Deux Mondes*. No contexto francês, menores taxas sobrevinham às impressões dos jornais já no início da década seguinte, ocasionando o barateamento das folhas volantes e o consequente aumento do número de exemplares vendidos. Segundo o autor, estabelecendo-se um paralelo com a Inglaterra no período, havia na França o triplo de jornais diários em circulação (LAW, 2015, pp.35-6). Não foi à toa que a ficção seriada se consolidou nos jornais diários naquele país logo nas primeiras décadas do Oitocentos, em espaços físicos próprios, também chamados folhetins.

O espaço *Feuilleton*, caracterizado por delimitar-se fisicamente em posição mais abaixo que a dos demais dizeres do jornal, geralmente encontrado na primeira página, no início de seu aparecimento francês era ocupado por textos como “piadas”, “charadas” e “narrativas”, segundo Marlyse Meyer (1996, pp. 58-59). Analisando o mesmo contexto francês oitocentista, Iasmim Nadaf, acrescenta mais alguns tipos de textos presentes nesse espaço: “artigos de crítica, crônicas e resenhas de teatro, de literatura, de artes plásticas, comentários de acontecimentos mundanos, piadas, receitas de beleza e de cozinha, boletins de moda, entre outros assuntos” (NADAF, 2009, p. 119). O espaço rodapeano, assim, trazia para os leitores, almejados compradores dos periódicos, o divertimento fácil, mesclando questões relativas ao cotidiano real àquelas do mundo da ficção.

Ainda no contexto francês, Lise Dumasy-Queffélec (2011) relembra que o espaço Folhetim, abaixo da página do jornal quotidiano, foi inaugurado em 1800, pelo *Journal des débats* e que a prática foi seguida por outros jornais diários e também outros periódicos. Tratando desse espaço em seus primórdios, concebido como local de publicação de variados discursos, Dumasy-Queffélec trouxe à tona a polêmica da veracidade *versus* verossimilhança dos textos publicados nos periódicos:

C'est à la frontière entre la fonction d'information et celle du divertissement que se situent toute une série de textes qui se déploient sur l'éventail le plus large de l'informatif au fictif: comptes rendus de livres d'histoire, études historiques, mémoires contemporains [solvente par extraits, mais publiés massivement au début du Second Empire] dans lesquels domine l'anecdote [ces mémoires sont de véritables réservoirs d'épisodes ou de sujets de roman], 'épisodes historiques', nouvelles historiques, 'histoire anecdotique' (...) (DUMASY-QUEFFÉLEC, 2011, 929).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> “É na fronteira entre a função de informação e aquela do entretenimento que se situam uma série de textos

A polêmica nos remete aos estudos de Ian Watt (1990) a cerca da ascensão do gênero romance na Inglaterra do século XVIII, onde novos romancistas (como Daniel Defoe, Samuel Richardson e Henry Fielding) escreviam histórias realistas, com personagens individuais, com nome e sobrenome, em ambientes minuciosamente descritos. Utilizando-se do modo de escrita definido por Watt (1990, p. 31) como realismo formal, os autores aceitaram correr o risco de que suas histórias fossem consideradas reais pelo leitor, histórias ocorridas contemporaneamente, como as demais histórias de seu cotidiano.

O mesmo autor, ao mapear de que forma o romance inglês setecentista alcançou o grande público, considerando-se seu alto custo para os salários vigentes na época, nos informa, muito brevemente, sobre práticas de publicação de romances divididos em capítulos nos jornais londrinos ainda no século XVIII, inclusive de autoria de romancistas já conhecidos (WATT, 1990, p. 40).

Embora já houvesse, então, romances ingleses que seguiam o método acima mencionado, com inovações modernas aplicadas à escrita no que se refere ao relato realista da vida cotidiana, ainda não se pode dizer que as mesmas poderiam sempre ser reconhecidas nos textos em prosa de ficção publicados nos jornais dos primeiros anos do Oitocentos. Importa, no entanto, perceber possíveis influências, leituras, formas de escrita, discursos contrários e teorias vigentes no contexto europeu de produção do gênero ficcional.

Quase um século após a publicação do consagrado romance inglês *Pâmela: ou a virtude recompensada* (1740), de Richardson, foi que a utilização do espaço “feuilleton” para impressão de histórias em fascículos se deu de forma mais sistematizada, pelos franceses Émile de Girardin e Dutacq, donos dos jornais *La Presse* e *Le Siècle*, respectivamente. Quanto ao primeiro jornal diário, as inovações foram desde o barateamento do preço dos jornais, apostando no aumento do número de assinantes, até à contratação de uma equipe de folhetinistas, conforme nos informa Thérenty (2007):

1836, date de création de *La Presse* de Girardin, pouvait donc constituer indubitablement un point de départ intéressant pour notre enquête. Lorsque Girardin crée le premier journal au prix d'abonnement relativement modique (40 francs au lieu

---

que se abrem sobre o amplo leque do informativo ao ficcional: compêndios de livros de história, estudos históricos, memórias contemporâneas [dissolvidas por extratos, mas publicadas massivamente no início do Segundo Império], dentre os quais domina a anedota [suas memórias são verdadeiros reservatórios de episódios ou de sujeitos do romance, ‘episódios históricos’, novelas históricas, ‘história anedótica’] (...)” [tradução nossa].

des 80 habituels), il espère combler ce manque de recettes par d'un plus grand nombre d'abonnés, séduits par la perspective de voir édités dans le journal quotidien des romans et des nouvelles. Dès 1836, Émile Girardin publie donc dans le corps du journal, à la place de l'article Variétés, un roman en livraisons: *La Vieille Fille* de Balzac. Surtout, il fait appelé une rédaction de jeunes romantiques – sa femme Delphine de Girardin, Théophile Gautier, Joseph Méry, Alexandre Dumas, Jules Sandeau -. à qui il confie le rez-de-chaussée du journal, le feuilleton, pour des collections de chroniques e des critiques (THÉRENTY, 2007, pp. 27-28)<sup>4</sup>.

De acordo com Nadaf (2009), “Girardin foi imitado logo de saída pelo sócio, que a partir de 5 de agosto de 1836 lançou no folhetim do seu jornal, em fatias seriadas, o primeiro clássico da picaresca espanhola *Lazarillo de Tormes*, de autor anônimo” (p. 120). Para o mesmo período, Marie-Ève Thérenty (2015) esclarece que na França “nos anos 1830, aparece uma cultura de informação e do divertimento que substitui um artesanato da mediação por uma indústria da midiaticização” (p. 121). A autora informa que o jornal *La Presse* em 1836 estava dividido em rubricas, com diferentes redatores, compondo uma “visão polifônica do mundo” (idem).

Ernesto Rodrigues (1998) nos traz outras informações, relacionando a origem do Folhetim ao contexto português, no qual também houve a inserção do espaço rodapeano, como forma de atrair leitores, aumentar as vendas e diminuir os preços dos jornais:

Em julho de 1836, a concorrência de Émile de Girardin / *La Presse* e Dutacq / *Le Siècle* assenta na tripla premissa: redução da assinatura anual dos diários de 80 para 40 francos – os nossos, a 20, 30, 40 e, mesmo, 60 réis diários, vêem o *Diário de Notícias* lançar-se a dez réis, que começa a fazer escola; carteira de publicidade; 'variétés', nome da rubrica descendo em coluna e, desde, 1838, no rodapé da primeira página daqueles, a qual antecede, para as ficções, a designação 'feuilleton'. Criada a fórmula 'La suite au prochain numéro', reforçada a emulação entre jornais e seus novelistas, já desaguavam propostas e soluções de leitores indiferentes à política, ou desta cansados; as tiragens disparavam (RODRIGUES, 1998, 208).

---

<sup>4</sup> “1836 data de criação de *La Presse* de Girardin, poderia, portanto, constituir indubitavelmente um ponto de partida interessante para nossa investigação. Quando Girardin cria o primeiro jornal no preço de subscrição relativamente modesto (40 francos em vez dos 80 usuais), ele espera preencher esta falta de receita por meio de um número muito maior de assinantes, seduzidos pela perspectiva de ver publicados dentro do jornal diário romances e notícias. A partir de 1836, Emile Girardin, então, publica no corpo do jornal, no lugar do artigo *Variétés*, um romance em exemplares: *La Vieille Fille*, de Balzac. Principalmente, ele chamou uma redação de elaboração de jovens autores românticos - sua mulher Delphine de Girardin, Theophile Gautier, Joseph Mery, Alexandre Dumas, Jules Sandeau - à qual ele confiou o piso térreo do jornal, o folhetim, para as coleções de crônicas e as críticas” [tradução nossa].

Segundo o autor, a origem do vocábulo “folhetim” em Língua Portuguesa está ligada ao processo de encadernação, uma vez que, por influência do Espanhol, o significado primeiro da palavra se aproximaria da do sentido atribuído ao termo folheto. Acompanhando o autor na busca pela etimologia, vemos que em Francês, ainda em 1790, esse vocábulo foi dicionarizado como “pequeno caderno”, sentido que se alterou um pouco em 1811, quando passou a designar um “artigo que ocupa a parte inferior de uma página”. Modernamente, temos, por exemplo, no Inglês, folhetim definido como “história seriada impressa em uma parte do jornal” e “história seriada ou curta no jornal diário”, segundo a *Encyclopaedia Britannica* (vol. 9, 1971, p. 223, Cf. RODRIGUES, 1998, p. 201-2) [traduções nossas]. Por fim, chegamos na Língua Portuguesa, na qual conhecemos que já havia, muito antes da dicionarização nacional, acepção definida para o folhetim, como segue:

Desde 1812 (61 anos antes da dicionarização do termo), os portugueses podem verificar no *Dictionnaire Portatif Français-Portugais et Portugais-Français*, Paris, de l'Imprimerie de Crapelet, um duplo sentido 'regreta de páo', como termo de impressão; e 'parte das gazetas que contem a critica das peças de theatro e obras modernas, etc.' (p. 206). (RODRIGUES, 1998, 203).

Retomamos, aqui, os estudos de Meyer (1996) e Nadaf (2009), que listaram assuntos que povoavam o rodapé dos jornais antes que o local fosse definitivamente destinado aos capítulos de romances. Acrescente-se que, em Portugal, apesar da definição mencionada no dicionário francês, a prática não estava ainda totalmente sistematizada no início do século XIX. Como temos percebido nas consultas feitas aos periódicos portugueses dessa época, muitos trouxeram em suas páginas textos destinados ao recreio do leitor, como os citados por Meyer (1996) no primeiro momento do espaço folhetim, no entanto, nem sempre havia uma separação, nem física, nem fixa para esses textos, que podiam vir tanto na primeira página, como precedidos de outros textos de caráter mais sério, como os científicos, por exemplo.

As pesquisas de Ernesto Rodrigues (1998) revelam que foi na década de 30 do oitocentos que os portugueses tiveram condições de diferenciar o conteúdo da seção “Variedades”, que trazia contos, daquele presente na seção “Literatura”, qual seja: artigos. Em 1839 foi que, conforme o autor, o termo “folhetim” estreou nas páginas dos jornais portugueses, especificamente na segunda página do *Periódico dos pobres do Porto*, de 31 de janeiro, numa seção chamada “Folhetim do Athleta” (RODRIGUES, 1998, p. 236-237). Note-se que, só então, o folhetim ocupou um lugar físico, próprio para um tema diverso dos demais encontrados no

jornal, contudo, distante dos romances.

Ainda no contexto português, Rodrigues (1998) informa que somente a partir de 1840 o termo “Folhetim” aparece no jornal sinalizando uma separação espacial destinada à publicação de textos em prosa de ficção dividida em partes. Para o autor, tal separação concedia autonomia às histórias ficcionais, mas não segregação em relação aos demais gêneros de textos publicados, tendo em vista que os assuntos tratados no jornal poderiam ser matéria para as composições folhetinescas:

*O Portuguez* (Lisboa, 14-XII-1840/1-IV-1841, nº 45) prefere, no nº 7, de 21-XII-1840, 'Folhetim.// Portugal / e os Castelhanos em 1644', com, no final, 'Continuar-se-ha', o que acontece nos números 10, 24-XII, e 13, 30-XII-1840. É a histórica de dois compadres com, aparentemente, indirectas aos tempos presentes. A *Revolução de Setembro*, no nº 84, de 19-II-1841, afirma, nas páginas 1 e 2, o seu inaugural “Folhetim // A Caçada da Meioria”. (RODRIGUES, 1998, p. 238).

Destarte, em Portugal, se de início a publicação das narrativas de ficção era feita nos periódicos sem recinto definido, a partir de recortes aleatórios de histórias nacionais ou traduzidas, apresentadas em geral sem autoria, algumas vezes já conhecidas em sua versão integral, na década de 40 do oitocentos iniciou-se a utilização da fórmula de escrita de novas narrativas divididas em unidades, impressas com local certo: o folhetim.

No novo modo de criação dos textos em prosa de ficção foram sendo aprimoradas técnicas de escrita, como suspensão das histórias em momentos chave, requeridas para atender às exigências dos redatores e às expectativas dos leitores. A impressão das histórias ficcionais passou a ser cuidadosamente pensada para que, dentro do limite imposto pelo tamanho destinado à mancha gráfica do folhetim, fossem interrompidas na hora certa, a fim de que criassem grande curiosidade pela continuação no próximo número do jornal ou da revista.

Novos paradigmas vão surgindo na composição das histórias, fortemente influenciados pela escrita jornalística, por sua vez também influenciada pelo estilo literário, conforme pondera Thérenty (2007, p. 19):

Pourtant la coïncidence des deux systèmes discursifs, leurs proximités expliquent des phénomènes constants de contamination, le journal empruntant à la littérature ses modes poétiques, la Littérature récupérant en les décalant tous les procédés de mise en voix et de validation de l'information<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> “No entanto, a coincidência dos dois sistemas discursivos, suas proximidades, explicam os fenômenos constantes de contaminação, o jornal empresta à literatura seus modos poéticos, a Literatura recupera na

Dessa forma, a literatura apropria-se dos resultados do “laboratório jornalístico” (THÉRENTY, 2007, p. 20) e vice-versa, já que o jornal passa a utilizar protocolos de escrita literária e a desenvolver uma escrita com traços de subjetividade:

(...) le Journal utilise les modes d'écriture privilégiés par la littérature du XIX<sup>e</sup> siècle. Notamment: il suit les écoles romanesques, il adopte les protocoles narratifs du roman balzacien, du roman réaliste et naturaliste, il s'approprie les réflexions sur l'écriture à la première personne, il bénéficie des mutations des pratiques discursives, il crée au coeur même de ses colonnes des espaces de réflexivité ironique sur son écriture<sup>6</sup>. (THÉRENTY, 2007, p. 20).

Voltando às especificidades da escrita literária, para composição dos folhetins, era preciso inserir muitas retomadas e esclarecimentos para que o leitor não se esquecesse de acontecimentos passados ou de personagens que ficaram por algum tempo sem aparição na história. O leitor, que nem sempre poderia ter à mão os capítulos anteriores, uma vez que estes lhe chegavam com a materialidade tão perecível das folhas de jornal, não poderia se perder na história, que muitas vezes se tornava bastante longa.

Talvez pensando mesmo nessas questões, ou seja, na melhoria da materialidade e na maior comodidade para os leitores, que, em Portugal, segundo Ernesto Rodrigues (1998), além do espaço ao pé da página, os romances em fascículos poderiam ainda sair em volumes, adquiridos por assinaturas, que tinham encadernação garantida pelas editoras ao final da história, já que eram muito extensos (RODRIGUES, 1998, p. 57).

Lúcia Granja (2012) prefere considerar as encadernações dos folhetins em volumes de livros como forma de aproveitamento de um público leitor já existente para alavancar as vendas no comércio livreiro: “(...) en observant le phénomène de la réunion des feuilletons en livre, il est vrai que l'édition a profité de la circonstance exceptionnelle de l'existence d'un public-lecteur captif des journaux pour lancer une deuxième marché, celui des librairies”<sup>7</sup> (p. 178). Em estudo

---

inconstância todos os procedimentos de oralização e de validação da informação” [tradução nossa].

<sup>6</sup> “o Jornal utiliza os modos de escrita privilegiados pela literatura do século XIX. Nomeadamente: ele segue as escolas românticas, ele adota os protocolos narrativos do romance balzaquiano, do romance realista e naturalista, ele se apropria das reflexões sobre a escrita em primeira pessoa, ele tira proveito de mutações das práticas discursivas, ele cria no coração mesmo de suas colunas espaços de refletividade irônica sobre sua escrita” [tradução nossa].

<sup>7</sup> “(...) observando o fenômeno da reunião dos folhetins em livro, é verdade que a edição aproveitou a circunstância excepcional da existência de um público-leitor cativo para os jornais para lançar um segundo mercado, aquele das livrarias” [tradução nossa]. [em nota a autora remete à obra: MOLLIER, Jean-Ives. *La lecture*

sobre a publicação da obra *O conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas, a pesquisadora verificou que a mesma foi publicada na França, como folhetim de *Le Journal des Débats*, entre 20/08/1844 e 16/01/1846 e, também naquele país, no suporte livro, em edição de Pétion et Baudry, entre 1844 e 1846, ou seja, a obra saiu à luz nos folhetins e nos livros quase que concomitantemente. (Cf. GRANJA, 2012, p. 178).

Elencando outras edições francesas do livro, Granja (2012) considera que “toutes ces éditions nous montrent que dès le début des années 1840, on avait développé plus largement le concept de la littérature comme marchandise et on progressait dans le commerce de l'édition après celui du feuilleton”<sup>8</sup> (p. 178).

Voltando à questão dos folhetinistas, sempre é bom lembrar que o trabalho desses autores era remunerado por páginas e, por conseguinte, houve uma tendência a desenvolverem-se histórias ficcionais de extensões quilométricas, recorrendo-se a grande número de personagens, de peripécias, de intrigas, enfim, que estendessem as tramas ao máximo possível. Isso sem falar na frequência de grande número de diálogos entre as personagens, o que pode indicar tanto uma estratégia de preenchimento mais ágil da mancha gráfica da página, quanto uma forma de tornar o texto mais vivo, mais próximo das encenações teatrais.

Estabelecendo um paralelo com o teatro, Ernesto Rodrigues (1998) lembrou os diálogos, tidos como estratégia de preenchimento mais rápido e fácil da página remunerada, e afirmou que, se por um lado esses diálogos davam ao texto maior dramaticidade, por outro, diferenciavam o romance das peças encenadas, porque:

(...) o folhetim descentra, todavia, as relações sociais – que o teatro concentra numa sala – adapta-se às conveniências do leitor (já não obrigado à hora da récita), alcança maiores audiências, alfabetiza e arrazoa continuamente, sedentariza um público e, no seu propósito justiceiro, igualiza a sociedade (RODRIGUES, 1998, p. 214).

Ainda em relação à remuneração dos autores de folhetins, lembremo-nos de que havia diminutos prazos de escrita para o capítulo da narrativa, e de que este precisava, muitas vezes, ser levado pelos correios até o local da edição. Por vezes, uma carta de sugestão ou crítica, um acontecimento inesperado ou uma necessidade imposta, obrigava o autor a criar um novo

---

*et ses publics à l'époque contemporaine: essais d'histoire culturelle*. Paris, PUF, 2001. (pp. 71-84)].

<sup>8</sup> “Todas essas edições nos mostram que, a partir do início de 1840, desenvolveu-se mais amplamente o conceito de literatura como uma mercadoria e progrediu-se o comércio da edição após aquele do folhetim”. [tradução nossa].

enredo ou modificar um pouco o já existente às vésperas da impressão.

O folhetinista precisava, ainda, adequar seu texto ao espaço que lhe era concebido no jornal, de modo que os episódios narrados naquele dia não poderiam ultrapassar o número de linhas disponíveis, nem deixar espaços em branco. A limitação, desse modo, poderia interferir no andamento da narrativa, alargando-se ou resumindo-se passagens. Assim nos informa Rodrigues (1998), que define o folhetinista e o folhetim como segue:

Condutor de histórias e da imaginação alheia, o autor precisa de controlar efeitos e regular a atenção de milhares: as funções fática e referencial não excedem a emotiva e metalinguística; a conquista da poética não é, visivelmente, sonho baldado. Exige-se, por isso, alguma perseverança, mesmo continuidade que pode desembocar no roman-fleuve – se alguns, hoje, traduzem este por 'romance maçudo', creio eu que a compactação da 'comédia humana' nessa fórmula tem explicação no processo jornalístico-receptivo a que aludi. Em termos práticos, é o meu folhetim romanesco, que prevê o episódio solto ou a linhagem interminável. (...) intriga com picos de interesse e de audiência na data da renovação das assinaturas. A técnica do episódio joga com múltiplas peripécias, rudes, inesperadas ou comoventes, tudo devidamente doseado – princípio da serialidade – para que se mantenham a curiosidade e a expectativa. (RODRIGUES, 1998, p. 210).

Assumindo tal tarefa, nem sempre fácil, o folhetinista carecia de se relacionar com um público desconhecido, coletivo, anônimo, definidor do sucesso ou não de seus escritos, sucesso este medido cautelosamente, e podemos dizer até injustamente, pelo número de exemplares dos jornais diários vendidos ou pelo número de assinantes de que os mesmos dispunham.

Obedecendo, assim, a novos padrões, ou seja, às pressões dos editores dos jornais e do público consumidor, ávido por novas e interessantes aventuras, o autor de romances-folhetins enfrentou o que o sociólogo e filósofo francês Pierre Bourdieu (2013) mais tarde definiria como a “ameaça que os mecanismos implacáveis e inumanos de um mercado regido por sua dinâmica própria fazem pesar sobre a produção artística ao substituir demandas de uma clientela selecionada pelos veredictos imprevisíveis de um público anônimo” (BOURDIEU, 2013, p. 104).

Sobre a grande extensão dos romances em folhetim e a remuneração calculada pelo número de páginas ocupadas por seus enredos e pelo aumento das vendas dos jornais, Yasmin Nadaf (2009) comenta que:

O rendimento numérico transformou-se num lugar-comum na escrita do romance-folhetim e, como consequência, os escritos dessa natureza apresentavam-se tão “inchados” que no instante da sua transposição para os livros resultaram em coleções de quatro, seis, oito e até doze volumes com páginas quase intermináveis. Os temas, comuns à longa trajetória do gênero, contribuíram para esse “espichamento”. Eram histórias de amores contrariados, paternidades trocadas, filhos bastardos, heranças usurpadas, todas elas seguidas de duelos, raptos, traições, assassinatos e prisões. (NADAF, 2009, pp. 121-2).

Para Marie-Ève Thérénty (2015), o alongamento dos romances folhetins em centenas de capítulos, publicados por meses a fio, não se devia apenas às causas relativas ao mercado de vendas, aos salários dos folhetinistas, às cifras, enfim. Ao analisar os casos franceses dos chamados “romances-monstro” ou “romances-mundo” (THÉRENTY, 2015, p. 127), expressão que utiliza citando Tiphaine Samoyault<sup>9</sup>, a pesquisadora acrescenta a necessidade exposta pelos romancistas de descrições ao máximo detalhadas para reprodução fiel do cotidiano, isto para inserção do leitor no cotidiano das histórias. Ademais, aponta a relação estreita entre ficção e cotidiano, ativa e, por osmose mutuamente cooperativa, como justificativa para a tão extensa duração desses romances, que, com suas centenas de páginas, quase almejavam à infinidade (THÉRENTY, 2015, p. 119-127).

Como se não bastassem tais justificativas, Thérénty (2015) considera o veículo de transmissão do folhetim como propício ao desenvolvimento quase incontrolável dos enredos, dado o “caráter fluido e elástico da rubrica jornalística” (THÉRENTY, 2015, p. 129). Publicados diariamente/periodicamente os romances não teriam problemas com os “limites materiais” de encadernação, impostos aos livros, os quais poderiam não ter boa receptividade se saíssem à luz em exagerado número de volumes (THÉRENTY, 2015, p. 119).

Ora, a especificidade do século XIX é que seus romances mais longos são romances nascidos no bojo do laboratório jornalístico. O princípio do romance-folhetim é aparecer em fatias, geralmente cotidianas, no espaço folhetim do jornal – o rodapé, tradicionalmente reservado à parte literária. O jornal foi, o que pode ser verificado estatisticamente, uma máquina de prolongar o romance. O primeiro romance-folhetim publicado em *La Presse* foi um romance de Balzac, *A Solteirona (La Vieille Fille)*, lançado em treze folhetins. *A Mathilde*, de Eugène Sue, ocupou oitenta folhetins em

---

9 Marie-Ève Thérénty não informa o ano e a página da obra atribuída ao nome mencionado, nem mesmo nas referências ao final do artigo.

*La Presse*, em 1841; *Os Mistérios de Paris* aparecem no *Journal des débats* de 19 de junho de 1842 a 15 de outubro de 1843, em cento e cinquenta folhetins (THÉRENTY, 2015, p. 122).

Acerca da relação entre ficção e realidade, acima comentada, a autora também constata que havia o aproveitamento dos temas presentes em rubricas destinadas às notícias e aos comentários dos fatos reais do dia a dia por parte dos folhetinistas, a fim de comporem ou aumentarem suas histórias, muitas vezes feitas com base nos acontecimentos cotidianos informados nos espaços circunvizinhos do jornal (THÉRENTY, 2015, pp. 123-4).

E complementa que a técnica de “extensão do cotidiano”, além de contar com estratégias, como a dos diálogos prolongados já vistos, poderia usar de colagens de textos menores, tanto de acontecimentos reais publicados nos jornais coetâneos, como de fragmentos ficcionais muito parecidos com os das notícias jornalísticas, como, por exemplo, pode ser constatado pela pesquisadora no romance *Os Miseráveis*, de Victor Hugo (1998) no capítulo “O ano de 1817” (THÉRENTY, 2015, p. 128).

As reflexões anteriores, sobre a remuneração por página dada aos folhetinistas e da extensão dos folhetins e demais justificativas para a prática, novamente nos fazem pensar na desvalorização do gênero romance, intimamente ligado à imprensa periódica no século XIX, pelo motivo de promover altos lucros por meio de grande número de exemplares vendidos, quer seja no suporte livro, quer seja aos fascículos.

Nos estudos de Bourdieu (1996), que comparou o teatro, a poesia e o romance franceses oitocentistas, levando-se em conta critérios de consagração e lucratividade (campos antagônicos), acompanhamos uma movimentação de posições hierárquicas - comerciais e de importância - dos gêneros literários. O autor nos mostra as condições do teatro, com altos ganhos econômicos; da poesia, sem mercado, mas mantendo-se com maior prestígio; e do romance, que, embora já apresentasse nomes de autores de valor simbólico reconhecidos, ainda não gozava de maior valorização por conservar-se ligado às cifras de vendas:

Quanto ao romance, situado em posição central entre os dois polos do espaço literário, apresenta a maior dispersão do ponto de vista da condição simbólica: embora tenha adquirido seus títulos de nobreza, pelo menos no interior do campo, e mesmo além dele, com Stendhal e Balzac, e sobretudo Flaubert, permanece associado à imagem de uma literatura mercantil, ligada ao jornalismo pelo folhetim (BOURDIEU, 1996, p. 134).

Em estudo sobre o “mercado de bens simbólicos”, Bourdieu (2013) amplia a discussão, trazendo à baila a produção do folhetim, como produto de uma indústria cultural e o consequente alcance do gênero a um público cada vez mais amplo e diversificado:

Na verdade, o desenvolvimento de uma verdadeira indústria cultural e, em particular a relação que se instaura entre a imprensa cotidiana e a literatura, favorecendo a produção em série de obras elaboradas segundo métodos semi-industriais – como por exemplo o folhetim, ou então, em outras esferas, o melodrama e o *vaudeville* -, coincide com a extensão do público resultante da generalização do ensino elementar, capaz de permitir às novas classes (e às mulheres) o acesso ao consumo cultural (por exemplo, através da leitura de romances) (BOURDIEU, 2013, p. 102) [o autor cita em nota o livro *A Ascensão do romance*, de Ian Watt, em edição inglesa de 1957].

Situando romances como os folhetins no “campo da indústria cultural”, Bourdieu (2013) analisa a heterogeneidade do público alvo dos mesmos, complementando a definição do gênero como “arte média”, a qual, analogamente, diferencia-se das “obras de arte do passado – cuja tendência era exprimir os valores e a visão de mundo de uma categoria particular de clientes (...)” (BOURDIEU, 2013, p. 136). O autor exemplifica com uma declaração contemporânea:

Um bom exemplo do que estamos falando é a seguinte declaração de um escritor de roteiros de folhetins, autor de uns vinte romances, consagrados pelo prêmio Interallié e pelo Grande Prêmio da Academia francesa na categoria romance: “Minha única ambição é a de *ser lido com facilidade pelo maior público possível*. Eu nunca almejo a ‘obra-prima’ e não escrevo para intelectuais. Deixo esta tarefa para outros. Para mim, um bom livro é aquele que nos cativa ao fim de três páginas”. (BOURDIEU, 2013, p. 137). [Grifos do autor citado]<sup>10</sup>

O leitor, assim, longe de contentar-se como sujeito passivo do processo, detém posição crucial, já que, muito além de representar um número a mais na contabilidade dos editores, folhetinistas e proprietários dos jornais, interfere no desenvolvimento das narrativas, impondo-lhes final abrupto ou consagrando-lhes longevidade, medidas pelo número de exemplares vendidos ou pelas assinaturas adquiridas.

---

10 Pierre Bourdieu não nos diz o nome do escritor, nem mesmo na nota de rodapé que segue a citação, na qual lemos apenas a referência à fonte primária: “Télé-Sept Jours, n° 547, outubro de 1970, p. 45” (BOURDIEU, 2013, p. 137).

Ademais, lendo para si ou para os de seu convívio e comentando os enredos nos locais onde frequenta, propagandeava os folhetins, que iam sendo consumidos por mais e mais compradores. Por fim, ao materializar suas opiniões em cartas aos editores, emitia decretos, para o sim ou para o não, à continuidade da publicação dos romances.

Ernesto Rodrigues (1998) chama-lhe “receptor”, atribuindo-lhe as funções seguintes:

O receptor inscreve-se, para lá do que tange à narrativa, como potencial comprador, para o que acontecem várias transformações: Imprensa a custos reduzidos e mais acessível, através de distribuição eficaz; alternativa ao ascendente político-partidário que inspira as publicações, fazendo do leitor correspondente ou leitor interessado; defesa de um sistema educativo generalizado (RODRIGUES, 1998, p. 247).

O autor e os demais pesquisadores citados neste capítulo, que se debruçaram sobre a temática do folhetim no século XIX, prosseguem suas análises avançando cronologicamente para as décadas de 1860 em diante, período em que o fenômeno de leitura, venda de jornais, bem como o meio mais eficaz de os autores se fazerem conhecidos pelo público, ganhou ainda mais forças e se firmou para a posteridade. O assunto, destarte, longe de esgotar-se, estender-se-ia, ainda, por centenas de páginas. Contudo, como nossos objetivos centram-se na primeira metade do século, deter-nos-emos nas considerações até aqui expostas, relativas aos primórdios da publicação de prosa ficção nos periódicos e aos seus desdobramentos, como a prática de seriar os textos, até o fim da década de 1840.

### Referências:

BOURDIEU, Pierre. A emergência de uma estrutura dualista. In: \_\_\_\_\_. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. (pp. 133-161).

\_\_\_\_\_. O mercado de bens simbólicos. In: \_\_\_\_\_. **A Economia das Trocas Simbólicas**. Trad. Sergio Miceli. (7ª Ed.). São Paulo: Perspectiva, 2013. (pp. 99-181).

DUMASY-QUEFFÉLEC, Lise. Rubriques et fonctions du feuilleton au XIX<sup>e</sup> siècle. In: KALIFA, Dominique; RÉGNIER, Philippe; THÉRENTY, Marie-Ève, VAILLANT, Alain. (dir.) **La civilisation du journal**. Histoire culturelle et littéraire de la presse française au XIX<sup>e</sup> siècle. Paris: Nouveau Mondé éditions, 2011. (pp. 925-936).

GRANJA, Lúcia. Un comte traverse la mer: un roman d'Alexandre Dumas en bas de page et aux annonces du *Jornal do Commercio*. In: COOPER-RICHET Diana et MOLLIER, Jean Yves. **Le Commerce Transatlantique de Librairie**. Campinas, SP: UNICAMP/Publicações IEL, 2012. (pp. 177-184).

LAW, Graham. **Serializing fiction in the Victorian Press**. New York: Palgrave, 2000.

MEYER, Marlyse. **Folhetim**: Uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

NADAF, Yasmin Jamil. O romance folhetim francês no Brasil: um percurso. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 19, n. 2, p. 126–138, jul./dez. 2009. <Disponível em: [http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos\\_r39/artigo39\\_008.pdf](http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r39/artigo39_008.pdf)>. Acesso em: 23 de setembro de 2015.

RODRIGUES, Ernesto. **Mágico Folhetim**: Literatura e jornalismo em Portugal. Lisboa: Editorial Notícias, 1998.

TENGARRINHA, José. **História da imprensa periódica portuguesa**. Lisboa: Ed. Caminho, 1989.

THÉRENTY, Marie-Ève. **La littérature au quotidien**: Poétiques journalistiques au XIX<sup>e</sup> siècle. Paris: Ed. Le Seuil, 2007.

\_\_\_\_\_. O longo e o cotidiano. Sobre a dilatação midiática dos romances nos séculos XIX e XX. Trad. Pedro Paulo Garcia Ferreira Catharina. **Revista Interfaces**, Rio de Janeiro, Vol. 1, Número 22, pp. 117-136, Janeiro-Junho, 2015. <Disponível em: [http://www.cla.ufrj.br/images/docs/interfaces/split/22/08\\_o%20longo%20e%20cotidiano.pdf](http://www.cla.ufrj.br/images/docs/interfaces/split/22/08_o%20longo%20e%20cotidiano.pdf)>, consulta em 30/09/2015.

WATT, Ian. **A ascensão do romance**: Estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

## O “SE” RECÍPROCO EM CONTEXTOS EXTRA-CANÓNICOS: UMA TENDÊNCIA DE MUDANÇA?

**Tuaha António,**

Mestrado em Ensino de Português como Língua Segunda – Faculdade de Ciências de Saúde (FCS),  
Universidade Lúrio (UniLúrio), Nampula – Moçambique

**RESUMO:** Os estudos já existentes sobre o Português de Moçambique mostram que algumas das construções linguísticas que os falantes produzem apresentam desvios relativamente ao português europeu. Assim, o objetivo deste artigo consiste em verificar se o uso do pronome recíproco "se" em contextos diferentes dos canonicamente fixados pelo português europeu, por estudantes do Ensino Secundário Geral em Moçambique, decorre da sua gramaticalização. Para a operacionalização deste propósito, procede-se à análise dos resultados de um teste de gramaticalidade aplicado a 150 informantes. Essa análise assenta nas seguintes variáveis: (i) tipos de construções recíprocas assinaladas pelos informantes, (ii) contextos de ocorrência do “se” recíproco, (iii) nível de escolaridade dos informantes, e (iv) tipo de sujeito das frases testadas. Os resultados do teste indicam que a ocorrência do “se” recíproco em contextos excluídos pelo português europeu não deriva do processo de gramaticalização. Os potenciais fatores causadores do comportamento assumido por esse recíproco são: a falta de concordância com o seu antecedente, motivada pelo verbo auxiliar que ocorre na estrutura do núcleo verbal; o nível de escolaridade dos informantes; e o sujeito não expresso foneticamente.

**Palavras-chave:** Pronome recíproco “se”. Concordância nominal. Gramaticalização

**ABSTRACT:** The studies undertaken on Mozambican Portuguese showed that the speakers make some deviations on linguistic constructions relatively the European Portuguese. Thus, this article aims to check if the General Secondary Education students in Mozambique use of the reciprocal pronoun “se” in different contexts from those canonically set by the European Portuguese derive from their grammaticalization. For attainment of this goal, an analysis on the results achieved from a grammaticality test applied to 150 respondents was undertaken. This analysis is based on the following variables: (i) types of reciprocal constructions identified by the respondents, (ii) occurrence contexts of reciprocal "se", (iii) respondents' level of educational attainment, and (iv) the form of subject used in the test sentences. The study results showed that the occurrence of reciprocal "se" in the contexts excluded by European Portuguese does not derive from the grammaticalization process. The potential factors causing the behaviour assumed by this reciprocal are: the lack of agreement with its antecedent, motivated by the auxiliary verb that occurs at the verbal core structure; the respondents' level of educational attainment; and the subject which is not phonetically expressed.

**Keywords:** Reciprocal pronoun “se”. Nominal agreement. Grammaticalization

## INTRODUÇÃO

Os estudos já existentes sobre o Português de Moçambique (PM) mostram que algumas das construções linguísticas que os falantes produzem apresentam desvios relativamente ao Português Europeu (PE). Esses estudos debruçam-se sobre várias subáreas gramaticais, entre as quais se destaca a da concordância nominal (CN), na qual se enquadra a presente pesquisa.

Os estudos deste domínio gramatical são poucos e baseados em dados orais e escritos (GONÇALVES, 2015). Os estudos baseados em dados orais ilustram que algumas das construções linguísticas dos falantes auscultados consistem na falta de concordância em género e/ou número não só entre os determinantes e o nome, mas também entre os elementos pospostos ao núcleo nominal (na sua maioria adjetivos com função atributiva ou predicativa) e este núcleo. Por outro lado, os estudos baseados em dados escritos ilustram a ausência de concordância, em género e/ou número, do predicativo com o sujeito (sobretudo quando este é um Sintagma Nominal (SN) complexo).

O presente artigo trata da falta de concordância do pronome recíproco “se” com o seu antecedente com função de sujeito e surge na sequência de se ter constatado que certos estudantes dos ensinos secundário geral e superior em Moçambique produzem discursos orais em que o pronome em causa e o seu antecedente divergem em alguns dos seus traços gramaticais. Assim, apresenta-se a hipótese segundo a qual o uso do pronome recíproco “se” em contextos excluídos pelo PE, por estudantes do Ensino Secundário Geral (ESG) em Moçambique, não decorre da violação da regra de concordância com o seu antecedente, mas sim do processo de gramaticalização.

A literatura compulsada revela que não existem estudos sobre este fenómeno no PM e no Português Brasileiro (PB) foram encontrados, fato que faz com que se considere pertinente partilhar a sua manifestação com os diferentes segmentos interessados no processo de aquisição de Português/Língua Segunda (L2).

Os dados empíricos que corporizam o presente estudo resultam de um teste aplicado a alunos da 10ª e 12ª classes. A opção por estes dois níveis de escolaridade prende-se com o fato de se pretender verificar se o tempo de exposição dos aprendentes às regras de uso dos pronomes pessoais, fornecidas pela escola, influencia o seu comportamento linguístico (mais tempo de

exposição às regras de uso dos pronomes pessoais, maior probabilidade de as dominar, e vice-versa).

Este estudo é descritivo<sup>1</sup>, orientado para a abordagem quantitativa, mas com recurso a alguns aspectos do paradigma qualitativo, e a recolha de dados foi efetuada através da pesquisa transversal (*cross-sectional*)<sup>2</sup>.

Este artigo tem o objetivo de verificar se o uso do pronome recíproco “se” em contextos diferentes dos canonicamente fixados pelo PE, por estudantes do ESG em Moçambique, decorre da sua gramaticalização.

Neste trabalho, para além da presente seção, são apresentadas as seguintes: (ii) Revisão da literatura e apresentação do quadro conceptual; (iii) Seleção e caracterização dos informantes, apresentação do teste e discussão dos seus resultados; e (iv) Conclusões.

## **REVISÃO DA LITERATURA E APRESENTAÇÃO DO QUADRO CONCEPTUAL**

Conforme referido acima, na literatura consultada sobre o PM não há registo atinente à matéria em estudo. Freitag (2003) e Oliveira ([2014?]), debruçando-se sobre o PB, fazem alusão à neutralização do pronome “se”, e os exemplos ilustrativos são similares às frases da testagem consideradas gramaticais pela maioria dos informantes da presente pesquisa.

No que concerne ao quadro conceptual, será fornecido o enquadramento dos conceitos mais relevantes para o tratamento dos dados desta pesquisa.

A CN, sendo o subsistema gramatical em que se insere o presente estudo, merece uma caracterização prévia, contudo, antes dela considera-se pertinente clarificar o conceito de concordância, já que constitui um elemento-chave para a definição daquela. Assim, a 'concordância' é a coincidência de determinadas propriedades entre duas expressões linguísticas (PERES; MÓIA, 1995). Estas propriedades podem configurar-se em género, número e pessoa (BERGSTRÖM; REIS, 1988). A partir da definição já apresentada, pode dizer-se que a CN

---

<sup>1</sup> É o estudo que não só consiste na descrição de uma certa população ou fenómeno, mas também na descoberta das associações existentes entre as variáveis (GIL, 2008). Este tipo de estudo baseia-se em técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2008).

<sup>2</sup> A pesquisa transversal é aquela que permite recolher dados em apenas um ponto específico do tempo, envolvendo um número elevado de informantes (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991).

consiste na coincidência que se estabelece, em género e número, entre determinadas expressões linguísticas, ou seja, entre o substantivo e o seu determinante e/ou modificador (frase (1a)), porém, nos casos em que essa concordância se realiza entre pronomes pessoais reflexos e recíprocos e o seu antecedente, a correspondência efectua-se em função de pessoa e número (*cf.* exemplo (1b)).

- (1) a. [[O]<sub>[masc; sing]</sub> [disco]<sub>[masc; sing]</sub> [voador]<sub>[masc; sing]</sub>]<sub>SN</sub> foi decodificado<sup>3</sup>.  
b. [O Pedro e o Paulo]<sub>[3ªp; pl]</sub> **encontraram-[se]**<sub>[3ªp; pl]</sub> no parque.

Na frase (1a), o substantivo 'disco' é o núcleo do SN a que pertence. Os elementos que se realizam na sua periferia, à direita ou à esquerda, são, respectivamente, um determinante e um modificador, e subordinam-se a ele. Neste sentido, os traços morfológicos desses elementos devem ser compatíveis com os do seu subordinante e, no caso em apreço, já o são.

Quanto à frase (1b), o pronome recíproco “se” e o sujeito (antecedente), 'o Pedro e o Paulo', comungam das mesmas marcas de concordância, as quais se configuram em pessoa e número (3ªp; pl). Este fato atesta a ideia segundo a qual a correspondência entre um pronome recíproco e o seu antecedente é efetuada em conformidade com as variáveis pessoa e número.

Na descrição da frase (1b), foram usados conceitos que se consideram necessários para o tratamento dos dados desta pesquisa, nomeadamente sujeito (Suj), antecedente e pronome recíproco. Neste sentido, apresenta-se a sua caracterização. O primeiro conceito será tratado tendo em conta a sua realização lexical na linearidade frásica.

Deste modo, enquanto o 'Suj expresso foneticamente' é físico, ou seja, aquele que se realiza lexicalmente na frase (*cf.* exemplo (2a)), o 'não expresso foneticamente' é nulo (não realizado lexicalmente), isto é, subentendido, cuja identificação pode ser feita através do sufixo flexional do verbo (AMORIM; SOUSA, 2009). Esta identificação também pode ser feita pela desinência verbal ou pelos traços de número do Suj expresso noutra oração (CUNHA; CINTRA, 1999). Veja-se a frase (2b).

---

<sup>3</sup> As abreviaturas 'masc', 'sing' e 'pl' significam, respectivamente, masculino, singular e plural.

(2) a. [O Jerónimo]<sub>Suj</sub> passou de classe.

b. No dia da prova de Português, [o Sonito]<sub>Suj</sub> estava triste, mas [-] obteve um bom resultado<sup>4</sup>.

Nas frases (2), ocorrem duas situações distintas: em (a), a frase é simples e detém um Suj expresso foneticamente (O Jerónimo); em (b), a frase é complexa, sendo que o Suj da primeira oração é idêntico ao da frase anterior, ou seja, expresso foneticamente (o Sonito), e o da segunda, não, quer dizer, não é expresso foneticamente, porém, identificável, bastando para tal articular os traços gramaticais do verbo desta última oração com os do Suj da primeira.

Desta operação, concluir-se-á que o Suj da segunda oração coincide com o da primeira, ou seja, o Sonito, o qual pode ser representado pelo pronome 'ele', que ocorreria no lugar do Suj nulo ([-]) (cf. exemplo (2c)), mas, por questões de nível sintático, não ocorre.

(2) c. No dia da prova de Português, [<sub>Suj</sub> o Sonito]<sub>[sing; 3ª]</sub> estava triste, mas **ele** obteve<sub>[sing; 3ª]</sub> um bom resultado.

Relativamente ao 'antecedente', refira-se que é um elemento referencialmente autónomo na linearidade frásica (CAMPOS; XAVIER, 1991), ou seja, elemento de que um pronome depende para a constituição do seu valor referencial (cf. frase (3)).

(3) O Aníbal recebeu **duas bananas** e comeu-**as**.

Na frase acima, as expressões 'duas bananas' e 'as' são distintas quanto ao seu valor referencial: a primeira possui uma referência autónoma e a segunda não, dependendo, deste modo, daquela na construção do seu valor referencial. Neste contexto, a expressão 'duas bananas' é um antecedente e o item 'as', um pronome.

O 'pronome recíproco', por sua vez, define-se como sendo o pronome que indica que a ação expressa pelo verbo é mútua entre dois ou mais indivíduos (CUNHA; CINTRA, 1999;

---

<sup>4</sup> O símbolo [-] significa Suj nulo, ou seja, Suj não expresso foneticamente.

BORREGANA, 1998). Para Amorim e Sousa (2009, p. 187), este tipo de pronome indica que “cada entidade com função de sujeito pratica uma acção que recai na outra e vice-versa”. Desta forma, cada uma das entidades é simultaneamente agente de uma acção e paciente daquela que é praticada pelo outro agente (*cf.* frase<sup>5</sup> (4)).

(4) A Ana e o namorado enganaram-se.

Antes de qualquer referência à frase acima, importa dizer que as formas do pronome recíproco coincidem com as do reflexo, o que leva a que, por vezes, a frase em que cada uma delas ocorre se torne ambígua, e esta ambiguidade evita-se através de advérbios ou expressões explicativas (ARRUDA, 2004), conforme se pode observar nas frases (5), derivadas da frase (4).

No que respeita à frase (4), note-se que o “se”, como recíproco, permite saber que: "A Ana enganou o namorado e o namorado enganou a Ana". Contudo, ele pode permitir igualmente uma interpretação reflexa: A Ana enganou-se e o namorado também se enganou.

Conforme se afirmou anteriormente, para se desfazer a ambiguidade, verifiquem-se as frases (5).

(5) a. A Ana e o namorado enganaram-se **a si mesmos**. (Pronome reflexo)

b. A Ana e o namorado enganaram-se **entre si**<sup>6</sup>. (Pronome recíproco)

Neste quadro conceptual, torna-se também pertinente a caracterização das 'construções recíprocas', uma vez que constituem o tipo de frases que corporizam os enunciados do teste aplicado aos informantes deste estudo. Neste sentido, elas são “estruturas que denotam situações em que participam dois intervenientes, sendo que cada um deles se assume não só como iniciador da acção em causa, mas também como entidade que sofre os efeitos da mesma” (RIBEIRO, 2011, p. 147). Refira-se que, por um lado, o Suj destas construções deve ser plural

---

<sup>5</sup> Esta frase foi retirada de Arruda (2004, p. 98) (grifo nosso).

<sup>6</sup> Advérbios e outras expressões: reciprocamente, mutuamente, um ao outro, uns aos outros (ARRUDA, 2004).

ou coordenado e, por outro, ele e o recíproco devem ostentar as mesmas marcas de concordância (BRITO; DUARTE; MATOS, 2003).

O exemplo que se segue mostra o tipo de estruturas já caracterizado.

(6) [[O Pedro] e [o Paulo]][Suj[pl; 1ªp]] **encontraram-[se]**[Pron.[pl; 1ªp]] no parque<sup>7</sup>.

Nesta frase, a acção expressa pelo verbo **encontrar** indica que cada um dos constituintes do Suj é, simultaneamente, **praticante** dessa acção e **objeto** (Obj) sobre o qual ela recai, isto é, os participantes no ato expresso pelo verbo trocam as funções de Suj e Obj, conforme ilustra o esquema abaixo<sup>8</sup>.

(7) a. [[O Pedro]<sub>[Suj]</sub> **encontrou-se** com [[o Paulo]<sub>[Obj]</sub>] no parque.

b. [[O Paulo]<sub>[Suj]</sub> **encontrou-se** com [[o Pedro]<sub>[Obj]</sub>] no parque.

Note-se que o “se” que ocorre tanto na frase (6), ligado ao verbo **encontrar**, quanto nas frases (7) é um pronome pessoal, sendo que neste último caso é reflexo, por isso as construções não são recíprocas, e no da (6), recíproco. O mesmo pronome considera-se operador formal da reciprocidade (RIBEIRO, 2011), cuja ausência torna agramatical a construção recíproca, segundo se verifica no exemplo (8).

(8) \*[[O Pedro] e [o Paulo]][Suj] **encontraram** [-] no parque.

O verbo **encontrar** quando significa ‘ter encontro com alguém’ ocorre com um pronome pessoal e, nos casos em que a sua acção é recíproca, o pronome adequado é o recíproco, logo, a frase (8), não reunindo os requisitos já anunciados, é assumida como agramatical.

De entre os conceitos considerados pertinentes para a presente pesquisa, destaca-se o de ‘gramaticalização’, uma vez que constitui o elemento em que assenta o objetivo e a hipótese

<sup>7</sup> Esta frase foi extraída do texto de Ribeiro (2011, p.141).

<sup>8</sup> Este esquema foi adotado de Evans (2008, p. 34).

desta pesquisa. Também se considera relevante a clarificação do conceito de 'neutralização' para o melhor entendimento daquilo que ocorre com o “se” referido por Freitag (2003) e Oliveira ([2014?]).

Neste contexto, o primeiro conceito, ou seja, a 'gramaticalização', segundo Campbell e Janda (2001, p. 102, tradução nossa), citando Traugott (1994), é “um subconjunto de alterações linguísticas em que um item lexical utilizado em contextos discursivos específicos se torna um produto gramatical, ou através do qual um produto gramatical se torna mais gramatical”. Para Bybee (2003, p. 603, tradução nossa), a gramaticalização é “o processo pelo qual uma sequência de palavras ou morfemas utilizada com frequência se torna automatizada como uma única unidade no processamento”.

No que concerne à automatização, Lopes ([2010?]) afirma que a repetição de uma construção ou forma leva a que um item lexical se automatize, tornando-se normal e regular. Esta autora afirma ainda que a reiterada regularidade do item em causa decorre do fato de “as estratégias discursivas empregadas pelo falante numa situação comunicativa perde[re]m a eventualidade criativa do discurso e passa[re]m a ser regidas por restrições gramaticais” (pp. 1-2), parecendo “como se os elementos lexicais fossem perdendo suas propriedades referenciais de representar acções, qualidades e seres do mundo biossocial e fossem ganhando a função de estruturar o léxico na gramática, assumindo, por exemplo, funções anafóricas e expressando noções gramaticais” (pp. 1-2).

Deste modo, depreende-se que, na verdade, a repetição desempenha um papel crucial na automatização do item lexical identificado como estando em processo de gramaticalização.

As definições de 'gramaticalização' acima apresentadas são adotadas para o presente estudo, na medida em que a primeira se refere a um item que assume um comportamento diferente do original quando utilizado em contextos específicos, e a segunda defende que uma sequência de palavras ou morfemas, devido à sua utilização frequente, assume igualmente um comportamento diferente do primário, passando a uma forma neutra.

Nesta ordem de ideias, importa salientar que o item tomado 'objeto' desta pesquisa não é uma sequência de palavras ou morfemas, mas sim um item lexical que perde alguns dos seus traços morfológicos originais, em contextos não previstos pela norma do PE.

A 'neutralização', por sua vez, consiste na “perda do traço que distingue entre si dois fonemas” (BISOL, 2003, p. 273), logo, a neutralização do “se”, referida por Freitag (2003) e Oliveira

([2014?]), é a perda dos traços gramaticais do “se”, passando a usar-se como um vocábulo invariável, conforme ilustram as frases abaixo.

- (9) a. O pior é que nós se prestava a isso. (Entrevistado SCFLP01FAP)<sup>9</sup>
- b. E nós se matávamos. (Entrevistado SCFLP01FAP)
- c. Então a mamãe com medo, aí nós se mudamos daqui. (Fortaleza, F, 39 anos, 2º grau)
- d. E até hoje nós somos assim que nem gato atrás do rato, num se damo bem. (Paraíba, M, + 50 anos, analfabeto)

Nas frases acima, o pronome recíproco “se” é utilizado como se estivesse desprovido dos traços gramaticais que o vinculam à 3ª pessoa do plural, ou seja, usa-se como se a regra do seu uso se generalizasse, não se aplicando restritamente a pronomes como **vocês** e **a gente**, mas a outros, como é o caso de **nós** (FREITAG, 2003). Esta constatação fundamenta-se no fato de se verificar que, nos casos em que o recíproco ocorre, devia fazê-lo com um antecedente ostentando os traços de 3ª pessoa do plural, ou, no seu lugar, ocorreria a forma pronominal **nos**.

Para Oliveira ([2014?]), “o uso do ‘se’ neutralizado em termos de pessoa também se observa nos dados do português moçambicano”<sup>10</sup> e, como prova da sua constatação, ela apresenta as frases transcritas em (10) e refere que estas frases “mostram a neutralização do ‘se’ na 1ª pessoa do plural”.

- (10) a. Nós dão-se bem mas não sempre. (MF20YAI)
- b. Nós éramos obrigados a alimentar-se de pão com peixe frito. (MF1ANA)

---

<sup>9</sup> Dos exemplos aqui apresentados, os primeiros dois pertencem a Freitag (2003) e os últimos, a Oliveira ([2014?]).

<sup>10</sup> O texto desta autora não está paginado.

Ao rol dos conceitos acima apresentados, juntam-se os do 'verbo principal' e do 'auxiliar', porque também se consideram importantes para o tratamento dos dados deste estudo, já que, à semelhança das construções recíprocas, são alguns dos elementos que corporizam os enunciados que constituem o teste aplicado aos informantes desta pesquisa. Neste sentido, o 'verbo principal' é o núcleo semântico de uma oração e caracteriza-se por propriedades de seleção semântica e sintática (DUARTE, 2003). A primeira seleção refere-se ao número de argumentos que o verbo exige, e a segunda, à categoria de cada argumento e à sua relação gramatical desempenhada na oração (DUARTE, 2003).

No que tange ao 'verbo auxiliar', refira-se que é um verbo sem significado lexical, por isso não subcategoriza nenhum argumento (DUARTE, 2003). O verbo que o auxiliar precede tem a designação de auxiliado, o qual se pode apresentar no particípio (11a) ou no infinitivo não flexionado (11b). Esta última forma de verbo auxiliado é a que foi usada no teste aplicado aos informantes desta pesquisa.

(11) a. O Isac tem **tido** êxitos nos seus negócios.

b. A Isabel vai **viajar** amanhã para Lichinga.

## **SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS INFORMANTES, APRESENTAÇÃO DO TESTE E DISCUSSÃO DOS SEUS RESULTADOS**

A presente seção divide-se em duas subseções. A primeira assenta na seleção e caracterização dos informantes e a segunda, na apresentação do teste e na discussão dos seus resultados.

### **SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS INFORMANTES**

Os informantes que corporizam o presente estudo são 150 estudantes de 9 escolas do ESG de Cabo Delgado. Para a sua seleção, recorreu-se à 'amostra sistemática', que é uma técnica probabilística por meio da qual se escolhe aleatoriamente o primeiro elemento “numa lista e a partir deste ponto cada nome da lista é escolhido num intervalo fixo” (FREIXO, 2010, p. 185). Destes 150 informantes, 75 são da 10ª classe e os outros 75 da 12ª. Da totalidade dos mesmos informantes, sobressaem os do sexo masculino, que se fixam em 84, correspondendo a 56%. No que concerne à variável 'idade', os informantes compreendem duas faixas: a faixa dos 13 a 20 anos e a de  $\geq 21$  anos, de entre as quais se destaca a primeira com 118 estudantes (78,7%).

No que tange à 'naturalidade', os informantes encontram-se distribuídos por cinco províncias, nomeadamente Cabo Delgado, Nampula (cidade), Niassa (Lichinga), Sofala (Beira) e Maputo (cidade), sendo Cabo Delgado a naturalidade que mais informantes alberga, ao registar 135 estudantes, equivalentes a 90%.

Relativamente à Língua materna (L1), os informantes agrupam-se em Português, Línguas Bantu (LBs) e LBs/Português, sobressaindo os que se declararam como falantes das LBs, os quais se estimam em 87,3%. Por último, encontra-se a variável “Língua de Comunicação” (LC). Esta variável, à semelhança da de L1, compreende três grupos: Português, LBs e LBs/Português. Entre os informantes enquadrados nestes grupos, salientam-se os que escolheram o Português como LC, estimando-se em 72,7%.

## **APRESENTAÇÃO DO TESTE**

O teste, do qual foram obtidos os dados que suportam esta pesquisa<sup>11</sup>, era anónimo e composto por um inquérito por questionário, constituído por dez perguntas de escolha múltipla, organizadas em duas partes: a primeira compreendia cinco frases, cujo núcleo verbal apresentava dois elementos (verbo auxiliar e verbo auxiliado); e a segunda consistia em cinco frases com apenas um verbo, o principal. A organização das frases também obedecia a um outro critério, o qual se baseava no tipo de Suj: Suj expresso foneticamente e Suj não expresso foneticamente.

Esta forma de organização (em função do verbo auxiliar e do tipo de Suj) tinha em vista verificar o tipo de estrutura em que os informantes sentiam mais dificuldades na aplicação da regra de uso do “se” recíproco. Cada pergunta possuía duas respostas, sendo que uma delas constituía a opção correta.

Para a análise e discussão dos resultados, parte-se do pressuposto de que as 'construções corretas' (uso da regra) são construções assinaladas pelo informante, nas quais o recíproco e o seu antecedente exibem as mesmas marcas de concordância. Entretanto, as 'construções desviantes' (violação da regra) são frases assinaladas pelo informante como corretas. Nestas construções, o informante não só assinala alternativas em que o recíproco e o seu antecedente exibem as mesmas marcas de concordância, mas também aquelas em que tais elementos não

---

<sup>11</sup> Os dados que suportam este estudo foram recolhidos em 2014.

apresentam as mesmas marcas de concordância, ou seja, ele assinala simultaneamente os dois tipos de frases como opções corretas.

As construções desviantes são classificadas em 'construções desviantes de nível 1' e 'construções desviantes de nível 2'. Nas primeiras, o número de opções corretas situa-se entre 50% e abaixo de 100%, e nas segundas, o mesmo número está abaixo de 50%.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO TESTE**

Nesta subseção, são discutidos resultados decorrentes do teste realizado por 150 estudantes do ESG de Cabo Delgado, conforme referido anteriormente.

Essa discussão assenta nas seguintes variáveis independentes: o tipo de construções recíprocas assinaladas por cada informante, o contexto de ocorrência do recíproco "se", o nível de escolaridade dos informantes e o tipo de Suj das frases testadas.

## **TIPO DE CONSTRUÇÕES RECÍPROCAS ASSINALADAS PELOS INFORMANTES**

Os dados do teste mostram que 42 estudantes assinalaram construções corretas e 108, construções desviantes. Os primeiros estudantes correspondem a 28% e os segundos, a 72%.

Sobre estes dados, importa referir que, dos 42 estudantes, 20 são da 10ª classe e 22 da 12ª, correspondendo, assim, respectivamente, a 13,3% e 14,7%. Relativamente aos 108 estudantes, refira-se que 55 (36,7%) são da 10ª classe e 53 (35,3%) da 12ª.

No que concerne às construções recíprocas corretas, observem-se os exemplos (12).

(12). a. João, podemo-[nos]<sub>[1ª p, pl.]</sub> encontrar amanhã às 7:00 H? (ESJP16/12/14)

b. [Nós]<sub>[1ª p, pl.]</sub> já acordámos, mas não [nos]<sub>[1ª p, pl.]</sub> podemos lavar porque a água está muito fria. (ESJP16/12/14)

As frases acima apresentadas são a amostra<sup>12</sup> das alternativas assinaladas pelo informante que, em cada uma destas frases, se identifica entre parênteses, nas quais a etiqueta permite observar que os traços gramaticais do pronome **nos** (1ª pessoa do plural) coincidem com os do seu antecedente. Neste contexto, há harmonia entre o recíproco em causa e o Suj, por isso tais alternativas são assumidas como construções corretas.

As frases que se seguem (exemplos (13)) têm um comportamento diferente do das já analisadas, na medida em que são construções constituídas por alternativas corretas e desviantes, ocorrendo mais opções corretas que estas últimas.

- (13). a. [Nós]<sub>[1ªp; pl]</sub> amamo-[**nos**]<sub>[1ªp; pl]</sub> porque somos irmãos. (*ESKph 1/12/14*)
- b. \*[Nós]<sub>[1ªp; pl]</sub> já acordámos, mas não [**se**]<sub>[3ªp; pl]</sub> podemos lavar porque a água está muito fria. (*ESKph 1/12/14*)
- c. Amanhã, vamo-[**nos**]<sub>[1ªp; pl]</sub> distribuir o material escolar. (*ESKph 1/12/14*)

Conforme se nota, as frases acima foram assinaladas como corretas pelo mesmo informante e os traços gramaticais do recíproco, em todas elas, coincidem com os do seu antecedente, exceto na (13b), em que são divergentes, isto é, nesta frase, o antecedente exibe traços de 1ª pessoa do plural e o pronome, os de 3ª pessoa do plural. Este fato indica que o informante usa em variação livre os dois pronomes (**se** e **nos**), o que lhe permite assumir todas as frases como corretas, mas as construções naturalmente corretas são as que ele assinala em número elevado, conseqüentemente, são construções desviantes de nível 1.

Os resultados do teste ilustram que os estudantes que assinalaram este tipo de construções são 89, os quais correspondem a 59,3% da população estudada.

Agora atente-se nas frases que se seguem.

---

<sup>12</sup> Os exemplos apresentados em cada caso constituem amostras do tipo de frases assinaladas como corretas pelo informante.

- (14) a. [Nós]<sub>[1ªp; pl]</sub> já acordámos, mas não [nos]<sub>[1ªp; pl]</sub> podemos lavar porque a água está muito fria. (*ESFra5/10/14*)
- b. \*A partir de hoje, podemos-[se]<sub>[3ªp; pl]</sub> amar porque somos irmãos. (*ESFra5/10/14*)
- c. \*Hoje encontramos-[se]<sub>[3ªp; pl]</sub> cedo demais. (*ESFra5/10/14*)

À semelhança do que sucedeu na análise dos exemplos (13), as frases (14) foram assinaladas pelo mesmo informante. Note-se que, na primeira frase, os traços gramaticais do pronome coincidem com os do seu antecedente. Esta situação não ocorre nas outras frases, ou seja, nas frases (14b) e (14c), onde os traços gramaticais do recíproco não coincidem com os do seu antecedente (Suj não expresso foneticamente, ou seja, subentendido a nós), o que significa que, neste último caso, as opções assinaladas são desviantes e, no primeiro, não, a alternativa adotada é correta. Apesar disso, as frases (14) são consideradas corretas pelo informante que as assinalou.

Tal como se constatou aquando da análise das frases (13), este fato indica que o informante usa em variação livre os dois pronomes (**se** e **nos**), levando-o a assumir todas as frases como corretas, entretanto, as construções naturalmente corretas são as que ele assinala em número reduzido, encontrando-se, conforme referido, abaixo de 50% das frases testadas, logo, as frases são assumidas como construções desviantes de nível 2.

Conforme os resultados do teste, os estudantes que adotaram este tipo de construções são 19 e equivalem a 12,7%.

## **CONTEXTO DE OCORRÊNCIA DO RECÍPROCO**

A variável ‘contexto de ocorrência do recíproco’ refere-se às circunstâncias em que o recíproco se realiza: numa frase com ou sem verbo auxiliar. A partir da análise desta variável, pretende-se identificar o contexto que favorece a ocorrência de mais desvios e, para se operacionalizar este objetivo, foram manipuladas frases, cujo protótipo se configura nas frases (15), que são a retoma dos exemplos (14).

- (15) a. [Nós]<sub>[1ªp; pl]</sub> já acordámos, mas não [nos]<sub>[1ªp; pl]</sub> podemos lavar porque a água está muito fria. (*ESFra5/10/14*)
- b. \*A partir de hoje, podemos-[se]<sub>[3ªp; pl]</sub> amar porque somos irmãos. (*ESFra5/10/14*)
- c. \*Hoje encontramos-[se]<sub>[3ªp; pl]</sub> cedo demais. (*ESFra5/10/14*)

Nas frases acima apresentadas, o recíproco ocorre em duas situações diferentes: (i) em frases com auxiliar e (ii) em frases sem auxiliar. No primeiro caso, trata-se das frases (15a) e (15b) e no último, da frase (15c).

Quanto às frases que ocorrem com auxiliar, nota-se que 34 estudantes, equivalentes a 22,7%, assinalaram alternativas corretas e 41 (27,3%), opções desviantes.

No que concerne às frases que ocorrem sem auxiliar, verifica-se que 29 (19,3%) estudantes assinalaram alternativas corretas e 46 (30,7%), opções desviantes.

Como se nota, os resultados referentes a alternativas corretas mostram que, nos casos em que o recíproco ocorre com auxiliar, a tendência é para os estudantes assinalarem menos frases, ao passo que, naqueles em que o recíproco ocorre sem auxiliar, a tendência é inversa, isto é, os informantes têm a tendência para assinalar mais frases.

No que tange às opções desviantes, a população auscultada ilustra que, nas situações em que o recíproco ocorre com auxiliar, os aprendentes tendem a assinalar mais frases e, naquelas em que o recíproco ocorre sem auxiliar, a tendência é para a mesma assinalar menos frases.

## **NÍVEL DE ESCOLARIDADE**

Da análise desta variável, pretende-se verificar se o tempo de permanência na escola, conforme referido anteriormente, influencia ou não o comportamento linguístico dos estudantes.

Os dados já compilados mostram que 42 (28%) informantes assinalaram frases corretas e 108 (72%), frases desviantes. Dos 42 estudantes, 20 são da 10ª classe e os outros 22, da 12ª, tal como se referiu na subsecção (3.3.1). Por outro lado, os 108 aprendentes dividem-se em 55 (36,7%) da 10ª classe e 53 (35,3%) da 12ª, informação igualmente disponibilizada na subsecção já mencionada.

Quanto a alternativas corretas, os resultados apresentados ilustram que os estudantes da 12ª classe assinalam mais frases que os da 10ª. No que se refere a opções desviantes, os mesmos resultados, contrariamente ao que acontece na situação precedente, mostram que os alunos da 10ª classe assinalam mais frases que os da 12ª.

## TIPO DE SUJEITO

Para a verificação desta variável, foram manipuladas frases de dois tipos: (i) frases com um Suj expresso foneticamente; e (ii) frases com um Suj não expresso foneticamente.

Com a análise da variável já referida, tenciona-se saber se a realização lexical ou a não realização lexical do Suj é um fator que leva os estudantes a assinalarem frases desviantes como corretas. Para a sua concretização, foram retomadas as frases (13), aqui renomeadas como frases (16).

- (16). a. [Nós]<sub>[1ªp; pl]</sub> amamo-[nos]<sub>[1ªp; pl]</sub> porque somos irmãos. (*ESKph 1/12/14*)
- b. \*[Nós]<sub>[1ªp; pl]</sub> já acordámos, mas não [se]<sub>[3ªp; pl]</sub> podemos lavar porque a água está muito fria. (*ESKph 1/12/14*)
- c. Amanhã, vamo-[nos]<sub>[1ªp; pl]</sub> distribuir o material escolar. (*ESKph 1/12/14*)

Tal como se afirmou anteriormente, as frases acima foram assinaladas como corretas pelo mesmo informante. As primeiras duas ostentam o Suj e a última não, mas, neste último caso, é possível recuperá-lo através do hospedeiro do respetivo pronome, o verbo *ir*.

Os traços gramaticais do recíproco em todas as frases coincidem com os do seu antecedente (alternativas corretas), exceto na (16b), em que são divergentes, isto é, o antecedente exibe traços de 1ª pessoa do plural e o pronome, os de 3ª pessoa do plural (alternativa desviante). Este fato indica que o informante usa em variação livre os dois pronomes (**se** e **nos**), o que lhe permite assumir todas as frases como corretas.

No que se refere às frases corretas, observa-se que 33 estudantes, correspondentes a 22%, assinalaram frases em que o recíproco ocorre com um Suj expresso foneticamente e 27 (18%), frases em que o recíproco ocorre com um Suj não expresso foneticamente.

No que tange às frases desviantes, nota-se que 42 (28%) informantes assinalaram frases em que o recíproco ocorre com um Suj expresso foneticamente e 48 (32%), frases em que o recíproco ocorre com um Suj não expresso foneticamente.

Os resultados apresentados ilustram que os estudantes tendem para assinalar mais frases corretas nos casos em que o recíproco ocorre com um Suj expresso foneticamente, e menos frases corretas nas situações em que o recíproco ocorre com um Suj não expresso foneticamente, ou seja, os mesmos resultados mostram que os estudantes têm a tendência para assinalar menos frases desviantes, nas situações em que o recíproco ocorre com um Suj expresso foneticamente e, naquelas em que o recíproco ocorre com um Suj não expresso foneticamente, os informantes tendem a assinalar mais frases desviantes.

## **CONCLUSÕES**

Da análise dos resultados do teste, constatou-se que as dificuldades detetadas consistem em os estudantes inquiridos assinalarem, de forma recorrente, frases corretas e desviantes assumindo-as conjuntamente como corretas.

Os mesmos resultados indicam que as variáveis 'contexto de ocorrência do recíproco', 'nível de escolaridade' e 'tipo de sujeito' são fatores potenciais para a realização do recíproco “se” em contextos diferentes dos canonicamente fixados pelo PE. Porém, a análise destas variáveis mostra que os dados que suportam a ideia de serem fatores potenciais são pouco significativos.

Relativamente à variável 'contexto de ocorrência do recíproco', verifica-se que, quando o recíproco ocorre numa frase com auxiliar, os estudantes tendem a assinalar menos frases corretas e, quando o mesmo recíproco ocorre em frases sem auxiliar, eles têm a tendência para assinalar mais frases corretas.

Quanto à variável 'nível de escolaridade', observa-se que os estudantes da 12ª classe assinalaram mais frases corretas que os da 10ª, fato a partir do qual se depreende que os estudantes de nível de escolaridade elevado realizam menos neutralização do recíproco “se” que os de nível de escolaridade precedente, ou seja, estes últimos cometem mais desvios à norma europeia que os primeiros.

No que se refere à variável 'tipo de sujeito', nota-se que, nos casos em que o recíproco “se” ocorre com um Suj expresso foneticamente, os estudantes tendem a assinalar mais frases corretas, e, menos frases corretas, nas situações em que ele ocorre com um Suj não expresso foneticamente.

Do exposto, depreende-se que o recíproco “se” não se automatizou, ou seja, não se gramaticalizou, já que o comportamento que ele assume nas construções analisadas decorre dos fatores anteriormente mencionados. De outro modo, o uso do recíproco “se” em contextos excluídos pelo PE não se normalizou nem se regularizou (LOPES, [2010?]), na medida em que a sua ocorrência nesses contextos é condicionada pelos fatores já identificados.

Assim, infirma-se a hipótese inicialmente apresentada.

A proposta segundo a qual o comportamento que o recíproco “se” assume nas construções assinaladas decorre dos fatores já mencionados não pode ser considerada conclusiva, uma vez que o presente estudo é sincrónico, ou seja, os dados analisados referem-se apenas a um único momento. Desta forma, acredita-se que um estudo diacrónico poderia verificar a veracidade da proposta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, C.; SOUSA, C. **Gramática da língua portuguesa**. Porto: Areal Editores, 2009.
- ARRUDA, L. **Gramática de português para estrangeiros**. Porto: Porto Editora, 2004.
- BERGSTRÖM, M.; REIS, N. **Prontuário ortográfico e guia da língua portuguesa**. Lisboa: Editorial Notícias, 1988.
- BISOL, L. A neutralização das átonas. **Revista Letras**, Curitiba. 2003. N. 61, p. 273-283. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/letras/article/viewFile/2891/2373>>. Acesso em: 9 ago. 2016.
- BORREGANA, A. A. **Gramática universal; Língua portuguesa**. 5. ed. Lisboa: Texto Editora, 1998.
- BRITO, A. M.; DUARTE, I.; MATOS, G. Tipologia e distribuição das expressões nominais. In M. H. M. Mateus et al. (Orgs.). **Gramática da língua portuguesa**. 6. ed. Lisboa: Caminho, 2003. p. 795-867.
- BYBEE, J. (2003). Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency. In B. Joseph, e R. Janda, (Eds.), **The Handbook of Historical Linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. p. 602–623). Disponível em: <[http://www.blackwellpublishing.com/content/BPL/Images/Content\\_store/WWW\\_Content/9780631195719/TAY33529%20HISTORICAL%20LINGUISTICS.pdf](http://www.blackwellpublishing.com/content/BPL/Images/Content_store/WWW_Content/9780631195719/TAY33529%20HISTORICAL%20LINGUISTICS.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2016.
- CAMPBELL, L.; JANDA, R. Introduction: Conceptions of grammaticalization and their problems. **Language Sciences**. 2001. N. 23, p. 93-112. Disponível em <<http://www.workshopgramaticalizacao.uff.br/images/Campbell%202001%20intro.pdf>>. Acesso em: 20 maio. 2016.
- CAMPOS, M. H. C.; XAVIER, M. F. **Sintaxe e semântica do português**. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 15. ed. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1999.

DUARTE, I. Relações gramaticais, esquemas relacionais e ordem de palavras. In M. H. M. Mateus et al. (Orgs.). **Gramática da língua portuguesa**. 6. ed. Lisboa: Caminho, 2003. p. 275-321.

EVANS, N. Reciprocal constructions: Towards a structural typology. In E. König e V. Gast (Eds.). **Reciprocals and reflexives: theoretical and typological explorations**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008. p. 33-103. Disponível em: <<http://kenwolcott.net/methods/Reciprocals%20and%20%20Reflexives%20-%20Theoretical%20and%20Typological%20Explorations.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

FREITAG, R. M. K. Uma hipótese de gramaticalização do pronome reflexivo SE na fala de Florianópolis. **Working Papers em Linguística**. 2003. N. 7, p. 60-72. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/6167/5722>>. Acesso em: 15 maio. 2016.

FREIXO, M. J. V. **Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GONÇALVES, P. Aspectos morfosintáticos da gramática do português de Moçambique: a concordância nominal e verbal. **Cuadernos de la Alfal**, mar. 2015. N. 7, p. 9-16. Disponível em: <[http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/07\\_cuaderno\\_002.pdf](http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/07_cuaderno_002.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2016.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1991.

LOPES, Célia. Gramaticalização: definição, princípios e análise de casos. Disponível em: <[https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Gramaticalizacao\\_ufrj.pdf](https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Gramaticalizacao_ufrj.pdf)>. Acesso em 20/10/2016.

OLIVEIRA, M. Nós se cliticizou-se? In: ENCONTRO DO PHPB, [2014?], Itaparica. Disponível em: <<http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/maril014.pdf>>. Acesso em: 15 maio. 2016.

PERES, J. A.; MÓIA, T. **Áreas críticas da língua portuguesa**. 2. ed. Lisboa: Caminho, 1995.

RIBEIRO, S. I. R. **Estruturas com se anafórico, impessoal e decausativo em português**. 2011. 295 f. Tese (Doutorado em Linguística Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2011. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17893/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Doutoramento%20S%C3%ADlvia%20Ribeiro.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

## A REPRESENTAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS TEXTOS ESCRITOS DE PROFESSORES MESTRANDOS

Silvana Bandeira Oliveira

Mestre em Letras - Universidade Federal do Pará (UFPA)- Belém- Pará- Brasil

**RESUMO:** Esta pesquisa faz parte de nosso estudo de doutoramento que se ocupa em analisar as imagens discursivas do professor que constituem e orientam o curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional /PROFLETRAS- Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* de Belém. No texto aqui apresentado, fazemos um recorte desse estudo como o intuito de discutir a imagem do ensino de Língua Portuguesa construída nos textos introdutórios às dissertações dos professores mestrandos. Nosso quadro teórico se filia ao campo da Análise do Discurso, segundo perspectivas pêcheuxtianas, com destaque para os conceitos de discurso, formação discursiva, imagens discursivas, entre outros. Nossos estudos apontam para a construção de uma imagem sobre o ensino de Língua Portuguesa pautada em sua maioria por discursos genéricos, apoiados na suposição de um consenso e não na apresentação de evidências sobre a realidade pedagógica desses professores, o que nos permite afirmar que os professores mestrandos apelam para uma memória discursiva que possibilita a construção de seus enunciados acerca da realidade de ensino retratada em suas produções.

**Palavras-chave:** Imagens discursivas. Memória discursiva. Ensino de Língua Portuguesa

**ABSTRACT:** This research is part of a doctoral study that analyze the discursive images of teachers that constitute and guide the curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional /PROFLETRAS- Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* de Belém. We present a part of this study that aims to discuss the image of Portuguese language teaching constructed in the introductory texts of the teacher's dissertations. Our theoretical framework joins the field of Discourse Analysis, according to Pêcheuxian perspectives, with emphasis on the concepts of discourse, discursive formation, discursive images, among others. Our studies point to the construction of an image of Portuguese language teaching based mostly on generic discourses, based on the assumption of a consensus and not on the presentation of evidences about the pedagogical reality of these teachers, which allows us to affirm that the master teachers appeal to a discursive memory that enables the construction of their statements about the teaching reality treated in their productions.

**Keywords:** Discursive images. Discursive memory. Teaching of Portuguese Language.

### Introdução

O Programa de pós- graduação *stricto sensu* na área de Letras-Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional/PROFLETRAS, implantado em 2013, tem como objetivo principal promover a capacitação dos professores de escola pública de todo Brasil que estão em exercício, possibilitando a eles condições para uma prática que intervenha no processo de ensino e

aprendizagem de língua materna, a fim de mudar os resultados apresentados pelos alunos do Ensino Fundamental, contribuindo, assim, para a melhoria da educação no país.

O cenário educacional que justifica essa tomada de posição em relação à intervenção no ambiente de ensino, por meio da capacitação de professores, está, entre outros fatores motivacionais, relacionado aos sistemas de avaliação de aprendizagem, SAEB/ IDEB<sup>1</sup>. A partir das informações fornecidas por esses sistemas a respeito da aprendizagem dos alunos em português é que se justificam as formas de intervenção na Educação Básica e os investimentos em programas de formação, em nível de mestrado profissional, financiados pelo governo federal.

Em nosso texto discutimos a construção da imagem discursiva do ensino de Língua Portuguesa nos textos introdutórios às dissertações<sup>2</sup> dos professores mestrandos do PROFLETRAS/UFPA, *campus* de Belém. Para esse estudo, a hipótese que sustentamos é de que os professores de português, ao tomarem a palavra durante a escrita de seu texto, não recorrem a experiências próprias para tratar de suas práticas pedagógicas. Eles se valem de discursos “prontos”, vindos dos mais diferentes lugares que, incorporados aos seus, constroem uma imagem da realidade do ensino de Língua Portuguesa. Esta situação é percebida nos textos introdutórios às dissertações, as quais foram defendidas entre os anos de 2015 e de 2016.

Nossa pesquisa está estruturada da seguinte forma: além de introdução, conclusão e referências bibliográficas, apresentamos o quadro teórico- baseado no campo da Análise do Discurso, segundo as perspectivas pêcheuxianas, com destaque para os conceitos de discurso, formação discursiva, formação imaginárias, e outros; seguido da análise acerca da imagem discursiva da realidade do ensino de Língua Portuguesa nos textos dos professores mestrando, a qual se apresenta em três subtópicos, os quais compõem a discussão que envolve a problemática, por nós, abordada.

### **Algumas considerações teóricas acerca dos conceitos da AD**

Nossa abordagem inicia a partir do objeto de estudo da Análise do Discurso, o discurso, entendido, em outras palavras, como a palavra em curso, em movimento, necessária dentro da

---

<sup>1</sup> Sistema de Avaliação de Educação Básica/Índice de Desenvolvimento de Educação Básica.

<sup>2</sup> O programa exige como pesquisa de dissertação um projeto de intervenção relacionado a uma problemática acerca do ensino de língua, e de preferência que esteja atrelada a realidade do professor.

relação que o homem estabelece com a realidade, seja natural ou social (ORLANDI, 2001). A respeito da natureza dos discursos, Pêcheux (1993) acrescenta que eles são concebidos como mecanismos pertencentes a um sistema de normas nem puramente individuais nem universais, correspondendo a certos lugares dentro de uma formação social dada. O discurso enquanto prática da linguagem se materializa na língua, concebida não como um sistema abstrato, mas como um sistema no mundo, parte da linguagem em que os homens constituem suas vidas nas relações como os outros, construindo a história de determinada comunidade ou sociedade.

Segundo Orlandi (2001, p. 19)

nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como estrutura mas sobretudo como acontecimento. Reunido estrutura e acontecimento a forma material é vista como acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história.

Isso ocorre porque, ao nascer, o sujeito se circunscreve em uma realidade sócio-histórica, a qual, por sua vez, relaciona-se a realidades anteriores e serve de base para o surgimento de outras, todas constituídas e atravessadas por discursos. Neste sentido, o sujeito em sua realidade está sob a influência de discursos diversos.

A partir desta ideia, o discurso não apresenta início, pois sempre estará relacionado a algo já falado antes, em outro lugar, uma vez que se construiu de relações de sentido estabelecidas com outros discursos, auxiliando, portanto, na materialização das ideologias que influenciam as vivências humanas. Com base nisso, podemos nos remeter a noção de interdiscurso, cuja base constituinte faz referência à memória discursiva: “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2001, p.31).

Dada essa concepção do discurso, Pêcheux (1993) destaca o esquema de comunicação proposto por Jakobson, sobre o qual faz uma importante consideração. Para o autor, dentro desse esquema, a mensagem deve ser substituída pelo termo discurso, uma vez que Pêcheux argumenta que a produção verbal existente entre os participantes A e B não funciona necessariamente como transmissão de informação de A para B durante um ato comunicativo, mas como uma sequência verbal que produz efeito de sentido entre os pontos A e B. Desse modo, destinador e destinatário, bem como o referente, destacam-se dentro de uma dada relação comunicativa. Nesta perspectiva, os participantes não estão separados de forma estanque, eles fazem parte de um processo de significação que ocorre ao mesmo tempo (ORLANDI, 2001).

Assim, para a autora “o discurso é efeito de sentido entre os locutores” (p.21), e ainda, “esses sentidos têm a ver com que é dito ali mas também em outros lugares” (p.30).

Dentro das condições de produção dos discursos precisamos considerar que A e B, segundo Pêcheux (1993, p. 82), “designam lugares determinados na estrutura de uma formação social”, os quais não devem ser interpretados como pessoas reais. Eles são constituídos a partir do que se diz baseado em determinadas formações discursivas, as quais se manifestam dentro de uma dada formação ideológica. Por exemplo, na contemporaneidade, o ensino de Língua Portuguesa se pauta no discurso de que o processo de leitura e escrita deve acontecer sob o viés dos gêneros textuais e/ou discursivos, dentro de uma abordagem sócio-interacionista, que o texto deve ser o objeto de ensino durante as ações pedagógicas, etc., em detrimento a visão de uma abordagem de cunho gramatical, estudada no nível da frase e tida como tradicional. Ambas as visões atendem a formações discursivas determinadas, que estão ou estiveram a serviço de uma ideologia, dentro de um dado contexto histórico do ensino. Assim A e B, inscritos em certa formação discursiva, respondem por discursos que remetem a formações sociais determinadas. Desse modo, não podemos falar em sujeitos físicos que funcionam no discurso, mas suas imagens que advém desses lugares. Elas, por sua vez, pertencem a formações imaginárias, as quais atuam em “(...) um jogo imaginário que preside a troca de palavras” (ORLANDI, 2001, p.40). Essas formações estão representadas no quadro a seguir desenvolvido por Pêcheux (1993, p. 83).

**Quadro 1-** Formações imaginárias dos lugares de A e B

Expressão que designa as formações imaginárias.	Significação da expressão.	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente.
A { —— I <sub>A</sub> (A) —— I <sub>A</sub> (B)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem ele é para que eu lhe fale assim?”
B { —— I <sub>B</sub> (B) —— I <sub>B</sub> (A)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem ele é para que me fale assim?”

Fonte: Pêcheux (1993, p. 83)

No quadro acima, as formações imaginárias remetem às imagens que os interlocutores fazem de si e do outro nas situações durante o ato discursivo. A elas também estão agregadas as imagens que os envolvidos fazem dos dizeres postos nos atos comunicativos, o que Pêcheux designa pela letra “R” (referente do discurso). Conforme destacado por este autor (1993, p.84), essas imagens de R se constituem da seguinte maneira:

**Quadro 2-** Formações imaginárias dos lugares de R

	Expressão que designa as formações imaginárias.	Significação da expressão.	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente.
A	I <sub>A</sub> (R)	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo assim?”
B	I <sub>B</sub> (R)	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala assim?”

Fonte: Pêcheux (1993, p.84)

Assim um sujeito que lança um discurso, da posição de A, ao outro na posição de B, pode assumir tomando por base as seguintes indagações: “Quem sou eu para lhe falar assim?”, “Quem ele é para que eu lhe fale assim?” e ainda “De que lhe falo assim?”.

A esse jogo de imagens, pertencentes às condições de produção, Osakabe (1999) acrescenta um novo elemento, não menos importante que os outros já mencionados. Ele reorganiza a proposta formulada por Pêcheux, pontuando um novo questionamento: O que A pretende falando dessa forma? -que pode ser desdobrado em: O que A pretende de B falando dessa forma? O que A pretende de A falando dessa forma? Dessa maneira, o autor põe em jogo, além das imagens já discutidas por Pêcheux, o ato de linguagem que A pratica ou visa em B.

Este conceito de ato de comunicação é originário dos estudos desenvolvidos por Austin sobre os atos de locução, de ilocução e de perlocução, sendo este último foco das discussões que envolvem o discurso. Do ponto de vista do discurso, os atos perlocucionários são “produzidos pelo *fato* de dizer, isto é, como decorrência do ato de dizer” (OSAKABE, 1999, p. 57). Ao produzir um enunciado desse tipo, o locutor causa um efeito no interlocutor, visando atingir seu objetivo. Osakabe (1999) retoma a formulação desenvolvida por Searle e a apresenta num quadro básico que exprime atos de natureza perlocucionária.

- argumentando eu posso *persuadir* ou *convencer*;
- advertindo sobre algo eu posso *chocar* ou *inquietar*;
- pedindo alguma coisa, eu posso conduzir (meu interlocutor) a *fazer o que eu peço*;
- se forneço uma informação, posso *convencer* (*esclarecer, edificar, inspirar, fazer tomar consciência*).

(OSAKABE, 1999, p. 61)

Podemos relacionar esses atos a discussão sobre o mecanismo de antecipação que faz parte do funcionamento das formações imaginárias. O locutor, ao emitir um discurso para um possível interlocutor, experimenta o lugar deste, a partir de seu lugar, e ele imagina aquilo que possivelmente seu parceiro pode pensar para, então, produzir seu discurso. Pêcheux (1993, p. 84) ressalta que “todo processo discursivo, [supõe], por parte do emissor, uma *antecipação das representações do receptor*, sobre o qual se funda a estratégia do discurso”. A esse respeito, Osakabe (1999) considera que o ouvinte é um agente indireto do discurso, pois é nele que se justifica a produção do discurso. Portanto, é a partir da imagem do ouvinte que o locutor define a ação que se busca por meio do discurso.

Diante dessas considerações, a formulação do quadro de Pêcheux construída por Osakabe se baseia nas perguntas expostas abaixo, cujo interesse parece se centrar nos objetivos do locutor a partir das imagens relacionadas ao ouvinte e ao referente dentro dos processos discursivos.

1. Qual imagem faço do ouvinte para lhe falar dessa forma?
2. Qual imagem penso que o ouvinte faz de mim para que eu lhe fale dessa forma?
3. Que imagem faço do referente para eu lhe falar dessa forma?
4. Que imagem penso que o ouvinte faz do referente para lhe falar dessa forma?
5. Que pretendo do ouvinte para lhe falar dessa forma?

(OSAKABE, 1999, p. 65-66)

### **A imagem da realidade do ensino de língua: uma construção**

Buscamos analisar os textos introdutórios dos professores mestrando segundo os conceitos pertencentes à Análise do Discurso. Nesse primeiro momento, discorreremos a partir de nossas impressões sobre as leituras realizadas, como forma de registrar o que foi percebido por nós durante nosso contato com o objeto de pesquisa.

Uma leitura ampla e mais geral dos textos introdutórios nos permite identificar a recorrência de uma mesma estrutura narrativo-argumentativa em praticamente todas as introduções analisadas, um total de dezenove introduções, das quais selecionamos algumas sequências discursivas para efeito de nossa discussão.

Esses textos introdutórios, em sua maioria, iniciam com uma crítica ou um conjunto de críticas ao que se apresenta como sendo o estado atual do ensino de Língua Portuguesa; em seguida, referem-se ao professor, de maneira genérica: professor(res), apontando falhas na atuação desse profissional, que, às vezes, aparecem reforçadas pela utilização da opinião de um autor ou de dados de pesquisas oficiais sobre o ensino. A isso, somam-se as narrações a respeito das dificuldades dos alunos em relação à leitura e escrita, das insuficiências dos materiais didáticos utilizados ou confeccionados pelo professor. Esses enunciados nos dão uma ideia do funcionamento discursivo existente nos textos introdutórios analisados, um funcionamento que designa no discurso dos professores mestrados- o “Ponto de vista” de A sobre R, que significa: “De que lhe falo assim?”, em outras palavras, trata-se da imagem discursiva que os professores mestrados (A) fazem do ensino de língua materna (R).

Ao tomarmos essa materialidade linguística como ponto de partida para tratarmos dos discursos relativos a R, vemos que esses discursos apontam para a constituição de sujeitos que enunciam a partir de categorias temáticas- as quais constituídas por R1, R2 e R3- configuram um quadro de situações desfavoráveis que compõem a realidade de ensino apresentada pelos professores em seus textos. Essas categorias se referem aos subtópicos presentes na análise que segue.

### **As práticas pedagógicas em sala de aula**

A primeira sequência discursiva-correspondente ao primeiro referente (R1)- consiste na apresentação de práticas docentes do ensino de Língua Portuguesa atual, tido como insuficiente. Sobre essas ações pedagógicas, temos um pouco daquilo que seria alvo de críticas dos professores mestrados:

SD1	No ensino fundamental, <i>as práticas escolares usuais de abordagem dos textos</i> , sejam eles literários ou não-literários, que circulam por meio dos livros didáticos de Língua Portuguesa, <i>são sempre as mesmas: servem apenas de suporte para as atividades de um ensino taxionômico da disciplina</i> . Não vão além dessas atividades. Quando saem desse âmbito e <i>adentram pelo viés da aula de leitura, não ultrapassam a mera e assistemática abordagem, do ler por ler e da interpretação superficial</i> dos textos ou das obras (...).
-----	--

No enunciado acima, o locutor diz que *No ensino fundamental, as práticas escolares usuais de abordagem dos textos, (...) são sempre as mesmas*, o que é percebido pelo advérbio *sempre*, seguido do termo *as mesmas*. Isso nos denota que as práticas escolares são repetitivas, não há inovação ou mudança, ou seja, tais atividades seguem uma rotina. Essa realidade constitui todos os anos de estudo-1º ao 9º- presentificado no uso de *No ensino fundamental*, uma vez que o locutor não faz referência a um tempo específico do período escolar, localizando, desse modo, o seu dizer sobre a “realidade” narrada.

Quanto ao ensino, este se apresenta nos moldes tradicionais, *taxionômico*, um ensino de classificação, reconhecimento, técnica, etc. de aspectos da língua, quando no âmbito da escrita. As atividades de leitura não fogem a essa regra: *não ultrapassam a mera e assistemática abordagem, do ler por ler e da interpretação superficial*, em outras palavras: sem direcionamento, expressam uma superficialidade, além de ausência de objetivo.

Essa crítica sobre as práticas é reforçada por argumentos de autores da área da linguagem, o que confere, portanto, legitimidade aos discursos proferidos.

SD2	Vale ressaltar que o material ora em uso na escola já se direciona para esse campo, principalmente pelo fato de trazer à tona o conceito de gêneros textuais, <i>embora ainda concentre seus conteúdos nos aspectos descritivos da língua, em que o texto serve apenas para ilustrar uma noção gramatical e não chega assim a ser o objeto de estudo. Antunes (2003, p. 109) destaca em suas palavras: “e com esse procedimento fica a ilusão de que se estão explorando questões textuais, mas, na verdade, apenas mudamos o modo de situar a questão”</i> .
-----	---

Nesta sequência discursiva, o locutor reconhece os avanços na abordagem do ensino de língua nos materiais didáticos, contudo, segundo ele, tais materiais ainda mascaram um ensino descritivo, utilizando a abordagem de gêneros textuais para ensino gramatical. O locutor busca reforçar seus argumentos a partir da visão de um especialista no assunto: *Antunes (2003, p. 109) destaca*, o que valida suas palavras enquanto verdade e faz dele autoridade também para tratar do tema.

Em síntese, os exemplos mostrados criam efeitos de sentidos que constituem um cenário pedagógico pouco frutífero para o processo de aprendizagem em Língua Portuguesa,

construindo discursos que provavelmente ajudarão os professores a justificar a necessidade de uma intervenção dentro desse cenário.

### A atuação do profissional docente

Nas sequências abaixo, temos a visão de dois locutores sobre o professor de Língua Portuguesa-, segundo referente (R2) de nossa análise.

SD3	(...) de repente, nos vimos confrontados pelos estudos teóricos com os quais tivemos contato durante o curso de mestrado, uma vez que essas teorias mostraram que as <i>práticas de ensino da leitura literária, que desenvolvíamos em sala de aula das escolas da rede de ensino do sistema escolar paraense, não nos ajudavam na formação leitora de nossos alunos e ainda reforçavam o afastamento deles da leitura de textos literários.</i>
-----	--

SD4	<i>Depreende-se da realidade observada nessa escola, que a carência sobre o assunto em questão, não se manifesta só nos alunos, mas também nos professores. Percebe-se que a falta de conhecimento dos professores de teorias sobre a linguagem (língua) mais recentes, que podem contribuir para o ensino-aprendizagem, como também a ausência de materiais pedagógicos que contemplem o ensino da gramática reflexiva, são fatores que se conjugam para os problemas no ensino.</i>
-----	---

Em SD2, o locutor se inclui entre os professores à medida que utiliza os verbos *vimos*, *tivemos* e *desenvolvíamos*. Essa inclusão tem um propósito: falar de sua prática pouco colaborativa com a aprendizagem dos alunos, reconhecendo que ele não ajudava, pelo contrário, juntamente com os demais professores *reforçavam o afastamento deles [alunos] da leitura de textos literários*. Então, o que ele fazia em suas aulas estava equivocado e isso foi descoberto quando confrontado com outros estudos teóricos sobre o ensino de língua, e agora ele narra essa experiência que supõe ter o despertado para a tomada de consciência quanto ao comportamento durante suas ações.

Já o locutor de SD3 ao falar sobre o professor, trata da situação à distância, marcada no enunciado pelo trecho uma *realidade observada nessa escola*. Durante suas observações, percebe a carência de conhecimento: *não se manifesta só nos alunos, mas também nos professores*. Com relação ao professor, essa falta é de conhecimentos sobre teorias atuais. O professor não pode ensinar o que não sabe, e não sabe porque há, provavelmente, a ausência de uma formação continuada desse profissional. O desconhecimento do professor não é fator principal, mas colabora para *os problemas no ensino*, e o locutor, por meio de sua pesquisa, pode ajudar a suprir essa ausência. Ambas as sequências deixam claro a situação em que o professor de Língua Portuguesa se encontra: carente de conhecimento, por isso suas práticas estão ultrapassadas e agravam os problemas no ensino em linguagem. Essas sequências se juntam as anteriores e assim passam a esboçar a imagem do ensino que os professores mestrados querem denotar.

### **Desempenho dos alunos quanto à aprendizagem**

Em R3 temos a realidade mostrada sob outro ponto de vista: o desempenho dos alunos, que segundo a sequência SD5 é uma situação comum nas escolas. Vejamos:

SD5	É comum, em muitas escolas, a presença de <i>alunos com sérias dificuldades de compreensão leitora, bem como de escrita</i> . Em geral, <i>esses alunos conseguem copiar (fazer cópias, literalmente)</i> e leem o que lhes é solicitado. Entretanto, <i>tais atividades são realizadas de um modo mecânico e desprovido de sentido</i> , pois, na verdade, o que o aluno está fazendo é <i>apenas decodificar e codificar a linguagem escrita</i> .
-----	--

As ideias introduzidas pelo locutor são acerca dos problemas- da ordem da leitura e escrita- apresentados pelos alunos. A imagem que se tem dessas tarefas é que são *atividades mecânicas e sem sentido*, logo, os alunos não conseguem desenvolver as habilidades necessárias para participação efetiva nas aulas de português, e por isso, só aprenderam *apenas decodificar e codificar a linguagem escrita*.

Percebemos que os discursos dos professores mestrados se valem de discursos postulados “já prontos”, como se não precisassem da vivência para tal descrição, bastando

remeter a visões sabidas ou conhecidas sobre o ensino, o professor e os alunos. Esses discursos que introduzem a pesquisa dos professores, portanto, constituem-se, em sua maioria, como discursos genéricos, que estão apoiados na suposição de um consenso e não na apresentação de evidências concretas, que remetam a situações que envolvam atores sociais inscritos na realidade sócio-histórica narrada, em que pudéssemos localizar, de fato, no tempo e/ou no espaço o cotidiano pedagógico retratado nos textos introdutórios às dissertações.

Ao que tudo indica os professores mestrandos, enquanto sujeitos dessa escrita, recorrem a uma memória discursiva existente, o que possibilita construção de seus enunciados. A retomada desses discursos, sem explicações aprofundadas, exemplifica o funcionamento discursivo presente nos textos introdutórios dos professores. Tais discursos, portanto, constituíram-se em relação com outros discursos, os quais fazem parte de processos discursivos anteriores, e que retornam “sob forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível” (ORLANDI, 2001, p. 31). Os professores mestrandos de posse da palavra constroem seus discursos apoiados nessa memória discursiva e ajustam-se a uma formação discursiva que censura o ensino de Língua Portuguesa, bem como o professor, e que por sua vez, vitimiza os alunos, pois esses refletem o resultado de um ensino de língua defasado. Eles, portanto, alinhados a essa formação discursiva encontram-se autorizados a falar dos assuntos acima mencionados, ou seja, a dizer o que dizem.

Expressões como: *ensino taxionômico, ler por ler, interpretação superficial, aspectos descritivos da língua, falta de conhecimento dos professores, alunos com sérias dificuldades, etc* constroem uma imagem discursiva da realidade de ensino, a qual se faz delineada a partir de ângulos diferentes: práticas pedagógicas- professor-aluno, e criam um efeito de sentido negativo sobre essa realidade do ensino de língua, resgatando, portanto, um discurso sobre um ensino de metalinguagem, de gramática normativa, um ensino ultrapassado que vem a tona quando os dizeres dos professores são enunciados.

### **Considerações finais**

Em nossa pesquisa buscamos analisar a imagem discursiva da realidade do ensino de Língua Portuguesa construída nos textos introdutórios dos professores mestrando do curso de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS-UFPA.

Verificamos que essa imagem tomada em R se constrói pela tríade: prática docente, professor e aluno, a qual apresenta a situação do ensino sobre ângulos específicos que juntos traduzem o discurso que constrói uma representação do que seja o ensino atual de língua materna, um ensino que remete às concepções ditas tradicionais e infrutíferas do ponto de vista dos sujeitos que enunciam.

Esses discursos, baseados em consensos e não em evidências sobre a realidade do ensino vem à tona a partir de uma memória discursiva, que emana à medida que os enunciados se efetivam nos discursos dos professores, e se mostram filiados à formação discursiva que crítica o ensino e, por conseguinte, o professor, o qual se difere do sujeito que escreve o texto introdutório da dissertação.

### **Referências bibliográficas**

ORLANDI, Eni Puccineli, **Análise do discurso: Princípios e procedimentos**. 8ed. Campinas: Pontes, 2001.100p. Disponível em: <http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/ORLANDI-Eni-P-Analise-Do-Discurso-Principios-e-Procedimentos.pdf>. Acesso em 18 mar 2017.

OSAKABE, Haqira. **Argumentação e discurso político**. 2º Ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET; HAK (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Unicamp, 1993. p. 61-163.

## AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DE UMA REVISTA DIGITAL NA ESCOLA<sup>1</sup>

**Luan Koroll**

Graduando em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e bolsista da CAPES no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência pelo subprojeto PIBID/Português da UFSC. E-mail: [luan.koroll@gmail.com](mailto:luan.koroll@gmail.com).

**Rodrigo Acosta Pereira**

Doutor em Linguística. Professor de Linguística Aplicada na UFSC. Coordenador do subprojeto PIBID/Português da UFSC entre 2014/02 e 2015/02. E-mail: [drigo\\_acosta@yahoo.com.br](mailto:drigo_acosta@yahoo.com.br)

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo relatar as ações didático-pedagógicas realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID/Português/UFSC, ao longo do 2º semestre de 2014. Atentando-nos à emergência de um contexto educacional multicultural, buscamos delimitar nosso escopo teórico-metodológico à luz de estudos recentes no que se refere à Pedagogia dos Multiletramentos e aos escritos do Círculo de Bakhtin. Com o projeto, acreditamos que foi possível ressignificarmos as aulas de Língua Portuguesa na escola, à medida que contribuímos para que os sujeitos em contexto escolar ampliassem suas competências discursivas a partir de um trabalho com textos autênticos em situações concretas de interação.

**Palavras-chave:** Multiletramentos; Gêneros do discurso; Leitura; Escrita; Análise linguística.

**Abstract:** This article aims at reporting the didactic and pedagogical actions mediated along with the “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência” – PIBID/Portuguese/UFSC, during the 2nd half of 2014. Considering the emergency of multicultural educative context, our theoretical and methodological scope based on recent discussions regarding to Multiliteracy studies and writings of Bakhtin Circle. With this project, we comprehend it was possible resignifying the Portuguese Language classes, contributing to the subjects at school broaden the discursive skills of language as a social object in real situations of interaction.

**Keywords:** Multiliteracies; Discourse genres; Reading; Writing; Linguistic analysis.

### Introdução

As atuais transformações sócio-político-culturais, em linhas gerais, têm reforçado tanto o intercâmbio da produção cultural, implicando a desterritorialização de paradigmas praxiológicos autóctones, como a flexibilização das forças de trabalho. Esses processos, que consolidaram um *ethos* fragmentário e paradoxal nos séculos XX e XXI, têm demandado rupturas paradigmáticas em projetos político-pedagógicos, de modo a produzirem, dentre outros efeitos, a *coesão-pela-diversidade*. Assim, hodiernamente,

---

<sup>1</sup> Projeto PIBID/Português/UFSC realizado entre 2014/02 a 2015/02 no DLLV/CCE/UFSC sob a coordenação do segundo autor. Atualmente, o projeto PIBID/Português é coordenado por outro docente.

torna-se premente o desenvolvimento de sujeitos críticos, éticos e discursivamente competentes, na esfera escolar e fora dela, a fim de que se possa incidir de maneira eficaz nas problemáticas contemporâneas.

Atentos à emergência desse contexto e de suas demandas, pesquisadores da Linguística Aplicada e da Educação têm proposto modificações significativas nas práticas de ensino e de aprendizagem do português do/no Brasil.

Mais recentemente, a *pedagogia dos multiletramentos* (THE NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2009; 2012; 2013) tem-se apresentado como uma das alternativas viáveis à contemplação de processos educacionais que permitem incidir dialogicamente nos processos de *hibridização cultural*. Isso porque busca criar condições ao desenvolvimento de competências comunicativas e discursivas dos sujeitos em contexto escolar, a exemplo do diálogo e da negociação, sem, no entanto, permitir o apagamento de valores comunitários e subjetivos. Dentre outras questões, a Pedagogia dos Multiletramentos destaca que os profissionais da Educação precisam atentar-se às seguintes dimensões: (i) *diversidade produtiva*; (ii) *pluralismo cívico*; (iii) *identidades multifacetadas* (ROJO, 2013).

Assim, à luz de estudos acerca da Pedagogia dos Multiletramentos e dos escritos do Círculo de Bakhtin, procuramos delimitar o escopo teórico-metodológico de nosso projeto, que, em resumo, objetivou ressignificar os espaços de *produção e circulação de textos-enunciados*<sup>2</sup> na Educação Básica por meio da construção da revista digital *Ligad@ na escola*.

No intento de analisarmos previamente os textos-enunciados e elaborarmos o material didático para as aulas de Língua Portuguesa, **ancoramo-nos** na perspectiva histórico-cultural do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1979]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]), que defende uma visão de *linguagem como prática social*. Além disso, buscamos articular as premissas da *abordagem operacional e reflexiva da linguagem* (BRITTO, 1997) e das *unidades básicas de ensino e de aprendizagem* (GERALDI, 1984; 2013 [1991]; 2009 [1996]) a fim de que pudéssemos planejar e realizar ações didático-pedagógicas por meio de atividades

---

<sup>2</sup> Usaremos ao longo do artigo o termo *texto-enunciado*, pois, acreditamos que o texto, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, compartilha das mesmas características constitutivas e funcionais do enunciado. Quando usado apenas texto, dada a escolha conceitual dos autores citados/referenciados, estaremos, em adição, compreendendo tal conceito à luz do termo *texto-enunciado*.

significativas de leitura, escrita e análise linguística de textos-enunciados *na* escola (e não *para* a escola, conforme explica Geraldi (2013 [1991])).

Neste artigo, portanto, **objetivamos** relatar as ações didático-pedagógicas mediadas pelos estudantes do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, subprojeto PIBID/Português da UFSC, ao longo do 2º semestre de 2014, com os alunos do Ensino Médio, participantes do referido projeto.

Diante do exposto, nosso projeto/trabalho procura contribuir para a área de Linguística Aplicada de modo a potencializarmos as discussões entre os(as) profissionais desse campo do saber e os(as) professores(as) da Educação Básica, bem como os(as) estudantes dos cursos de licenciatura em Letras-Português, a fim de corroborar a construção de inteligibilidades acerca da atuação didático-pedagógica voltada ao desenvolvimento de sujeitos-alunos autônomos, competentes e imbuídos da alteridade/outridade. Nesse sentido, compartilhamos com Rojo (2009, p. 107, grifos da autora) os pressupostos de que

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática:

- os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais [...];
- os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. [...];
- os **letramentos críticos e protagonistas** requeridos para o trato ético dos discursos; [Para tanto,] será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e natureza dos textos que nela circulam.

Nosso artigo, para tanto, se **organiza** da seguinte forma: apresentamos uma breve contextualização acerca do tema deste trabalho, na introdução; em seguida, na seção 2, “Pressupostos teórico-metodológicos”, explicitamos as concepções de linguagem e de letramento que nortearam nosso projeto; já na terceira seção, além de elencarmos as etapas de trabalho e as práticas didático-pedagógicas do projeto na escola, relatamos nossas ações na esfera escolar e discutimos os resultados; por fim, na última seção, tecemos as considerações finais do presente trabalho.

## 2 Pressupostos teórico-metodológicos

Nesta seção, discorreremos acerca de alguns princípios do escopo teórico-metodológico que norteou nosso projeto na escola. Primeiramente, na subseção 2.1, revisitamos os escritos do Círculo de Bakhtin. Em seguida, na subseção 2.2, elencamos as unidades básicas de ensino e de aprendizagem. Por fim, na subseção 2.3, explicitamos as premissas, os objetivos e os procedimentos da Pedagogia dos Multiletramentos.

## **2.1 Perspectiva sócio-histórica do escritos do Círculo de Bakhtin**

Historicamente, o ensino da língua portuguesa, no Brasil, tem se pautado sob três concepções de linguagem, quais sejam: i) “a linguagem como espelho do pensamento”; ii) “a linguagem como instrumento de comunicação”; iii) “a linguagem como forma ou processo de interação” (PANIAGO, 2007, p. 3-4).

Em sua primeira fase, a disciplina “Língua Portuguesa”, que foi incluída no currículo da escola brasileira somente nas últimas décadas do século XIX, segundo Soares (2002), ancorava-se na gramática tradicional (prescritiva), tomando como unidade de estudo os textos literários consagrados enquanto norma ideal para o *falar* bem e, a partir de meados do século XX, para o *escrever* bem. Posto isso, podemos inferir que o ensino do português, em um primeiro momento, apoiava-se na concepção de linguagem como espelho do pensamento, já que se acreditava no imbricamento entre o pensar “correto” e o uso da norma padrão.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/71), a disciplina passa a denominar-se “comunicação e expressão”, submetendo-se, assim, aos ditames político-ideológicos do Regime da Ditadura Militar, implantado no Brasil em 1964, sob a égide desenvolvimentista. De acordo com Soares (2002, p. 169), essa alteração prezava pelos objetivos “utilitários”, visando ao aperfeiçoamento dos “comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens [de códigos verbais e não-verbais]”. Desse modo, a escola de cunho positivista, a partir da década de 1970, sujeita o ensino da Língua Portuguesa à concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Acosta-Pereira (2013; 2014) discute que a partir da década de 1980, discussões em torno do ensino da língua portuguesa na Educação Básica, a exemplo de Geraldini (1984) e Britto (1997), começam a questionar as concepções de linguagem que constituíam os paradigmas educacionais então vigentes. Essas novas demandas começam a ser atendidas, pelo menos nos documentos oficiais, a partir do final da década de 1990,

com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). As premissas desse texto objetivam promover uma ruptura paradigmática na disciplina Língua Portuguesa, pois vêm corroborar a visão de língua/linguagem como prática social. Essa orientação, ao tomar como unidade de estudo o texto (texto-enunciado) e como objeto de estudo as suas formas típicas, os gêneros do discurso, visa a propiciar uma guinada no ensino da língua portuguesa para a aprendizagem dos usos sociais da língua na escola.

Nesse contexto, definimos como rota metodológica de nosso projeto os princípios da teoria enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin, revisitando, ao longo das orientações do subprojeto PIBID/Português da UFSC, alguns de seus conceitos.

O estudo da língua, de acordo com o Círculo, deve tomar como objeto o *enunciado*, entendido como a unidade de comunicação verbal, já que reflete as condições, as finalidades e os estilos de linguagem, ao ser proferido pelos integrantes de determinado *campo da atividade humana*. Sobre isso, Bakhtin; Volochínov (2010 [1929], p. 10) pontuam que “o enunciado concreto (e não abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação.” Além disso, o Círculo considera que o enunciado, ao instanciar determinados sentidos ligados aos fatores contextuais e intencionais específicos, materializa o discurso.

Posto isso, buscamos circunscrever nossa análise de textos-enunciados (para a elaboração das atividades do projeto) à “ordem metodológica para o estudo da língua”, postulada por Bakhtin; Volochínov (2010 [1929], p. 129), que compreende as seguintes etapas:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza;
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de ato de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Em resumo, o processo de compreensão e interpretação do enunciado depende da apreensão do contexto de interação, das intenções dos interlocutores e dos sentidos agenciados no enunciado, respectivamente. Para além da análise do enunciado, o Círculo também se atentou às suas regularidades, que resultam na formação de tipos *relativamente estáveis de enunciados*, ou seja, os *gêneros do discurso*, provenientes da elaboração dos campos da atividade humana. Os gêneros do discurso são constituídos pela

interdependência de:

- (i) *conteúdo temático*: diz respeito tanto à unidade de sentido como aos propósitos discursivos e valorativos decorrentes do tema;
- (ii) *estilo*: significa o modo pelo qual o conteúdo é apresentado, que se revela na escolha dos “recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 261);
- (iii) *construção composicional*: concerne ao acabamento estrutural/à mobilização estável do gênero.

Por fim, “em termos metodológicos, o estudo da língua em uso, realizada concretamente por enunciados, deve levar em consideração a orientação ideológico-valorativa desses enunciados.” (ACOSTA-PEREIRA, 2014, p. 11). Nesse particular, além dos aspectos em torno da materialidade da língua em suas situações de uso, o Círculo buscou elucidar o modo pelo qual a linguagem medeia as relações intersubjetivas. Acerca dessa questão Bakhtin; Volochínov (2010 [1929], p. 117) asseveram que

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia em mim numa extremidade, na outra se apóia sobre meu interlocutor. A palavra é um território comum do locutor e do interlocutor. [...]

Com isso, podemos inferir que, se interagir linguisticamente implica agir socialmente, logo, todo enunciado é carregado de interesses, valores, pontos de vista e se constitui em determinadas condições sócio-históricas. Ou seja, todo signo é marcado ideologicamente, funcionando como instrumento de poder, pois “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010 [1929], p. 41).

Atentando-nos a esse olhar sobre a língua/linguagem, buscamos articular texto-enunciado e contexto, nas leituras prévias dos textos-enunciados de autoria dos alunos e autores outros, para a preparação das aulas. Procuramos potencializar, assim, uma atitude responsiva ativa de modo a trazer a lume as intenções, os valores e os efeitos desejados pelo autor, os temas, as expressões linguísticas, o veículo, o público esperado e a arquitetura dos gêneros do discurso, que constituem as tramas dos textos-enunciados.

## **2.2 As unidades básicas de ensino e de aprendizagem**

Fundamentada a concepção de língua(gem) de nosso projeto, passemos à explicitação dos campos didático-pedagógicos de nossa atuação. Para tanto, à luz dos estudos de Geraldi (1984; 2013 [1991]; 2009 [1996]), estabelecemos os princípios e os objetivos de nossas ações na escola.

Ao considerar que a interação linguística depende do agenciamento de recursos expressivos da língua (historicamente construídos) atualizados nos processos de construção de sentidos no momento da interlocução, Geraldi (2013 [1991]) defende a tese de que o estudo da língua portuguesa deve se voltar aos usos da língua. A esse respeito, destaca que a reflexão sobre a linguagem está imbricada no processo de ensino e de aprendizagem da língua, já que, ao compreendermos os outros, lançamos mão de uma série de palavras nossas e sabemos que, ao fazermos-nos compreender pelos outros, eles fazem corresponder às nossas palavras uma série de palavras suas, ou seja, “a compreensão [...] demanda uma contrapalavra (de conflito ou de acordo)” (GERALDI, 2013 [1991], p. 18).

Além disso, o autor afirma que esse processo de compreensão ativa e responsiva, conforme exposto na seção 2.1, resulta de um trabalho de desvelamento dos: (i) elementos da situação (contexto); (ii) recursos expressivos usados pelos locutor; (iii) recursos expressivos agenciados pelo interlocutor. Isso porque, conforme Geraldi (2013 [1991], p. 12, grifo do autor): “em cada discurso, as expressões adquirem sentidos diferentes que outra percepção ingênua toma os recursos expressivos como ‘sem qualquer sentido’.”

Ao assumir essa perspectiva de linguagem, o pesquisador chama a atenção para a necessidade de o professor de Língua Portuguesa investir na intensificação da *posse da língua* pelo aluno por meio do *exercício com a linguagem*, deixando para um segundo momento o aprendizado acerca dos mecanismos estruturais do sistema linguístico, que vise à construção da consciência sobre a língua. Geraldi também pontua que

Confunde-se estudar a língua com estudar gramática, e a gramática, tal qual de ordinário se cursa nas escolas, não só não interessa à infância, não só, enquanto aos benefícios que se lhe atribuem, se reduz a uma infância totalmente negativa, senão que atua positivamente, é como elemento de antagonismo ao desenvolvimento intelectual do aluno. É exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis. Não aterrá-lo com o aparato de uma ciência, que disfarça a sua esterilidade sob a fantasmagoria das palavras, mas simplesmente induzi-lo a adquirir concepção racional do que já se sabe por hábito, e repete maquinalmente. Aprender a respeito da língua, tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema linguístico deve ser etapa posterior: levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse da língua. [...] importa ensinar a língua e não a gramática, pois esta deve constituir um dos meios para alcançar o objetivo que se tem em mira. (GERALDI, 2013 [1991], p. 119-121).

A fim de subsidiar a concretização de projetos significativos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, Geraldi (1985 [1984]; 2013 [1991]) elenca as unidades básicas para o ensino da Língua Portuguesa, quais sejam: i) a prática da leitura de textos; ii) a prática de produção de textos; iii) a prática de análise linguística. Partindo da noção de “compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2011 [1979]), Geraldi (2013 [1991], p. 166) destaca que **a prática da leitura de textos** está sempre integrada à produção, pois

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história.

Sob essa perspectiva, o texto é um lugar de encontro, já que a leitura implica o agenciamento de sentidos pelo interlocutor, por meio de suas contrapalavras, a partir do agenciamento de sentidos feito pelo autor. Geraldi (2013 [1991]) sugere que o professor tenha em vista o sistema de referências (das experiências de vida) dos alunos ao definir os tópicos e subsequentemente escolher os textos para as aulas. O pesquisador também se pergunta qual é a finalidade das práticas de leitura na escola e aponta quatro possíveis relações com essas atividades, quais sejam: i) “leitura-busca-de-informações”: ler para compreender as coisas de diferentes modos e “destas novas compreensões fazer uso”; ii) “leitura-estudo-do-texto”: ler para ampliar o sistema de referências individual; iii) leitura para uso na produção de textos próprios; iv) “leitura-fruição” (GERALDI, 2013 [1991], p. 171-174).

Já **a prática de produção de textos**, de acordo com Geraldi (2013 [1991], p. 135), deve ser considerada “ponto de partida [e ponto de chegada] de todo o processo de ensino e de aprendizagem da língua.” E para que as atividades de escrita sejam significativas e dialógicas, deve-se tomar como princípio “o aluno como locutor afetivo” (GERALDI, 2013 [1991], p. 161). Além disso, no que se refere à organização de práticas de escrita, faz-se necessário determinar *as condições necessárias à produção de um texto*, quais sejam:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

(GERALDI, 2013 [1991], p. 160).

Em resumo, focalizar o ensino da linguagem na produção de textos implica criar condições para que os alunos possam agenciar recursos expressivos em atividades significativas com interlocutores reais.

Finalmente, o autor apresenta os objetivos e sugere alguns procedimentos para a **prática de análise linguística**. Primeiramente, o pesquisador destaca que essa prática precisa se dar no interior das atividades de produção e leitura de textos, no sentido de propiciar reflexões sobre as estratégias de dizer. Assim, as atividades de escrita devem estar relacionadas com as atividades de leitura, pois

A aposta que se faz aqui é que a ação pedagógica, ao chamar a atenção do leitor para os aspectos configuracionais, será uma ação mediadora entre o leitor e o texto. Mediação que não deve impor as estratégias do texto que se lê como o único caminho a ser seguido pelo que aprende; mas mediação que, alertando para tais aspectos, vai permitindo ao que aprende a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que lê, de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer. (GERALDI, 2013 [1991], p. 182).

O autor também destaca que o trabalho com a metalinguagem da gramática tradicional é desnecessário diante dos efeitos positivos advindos da prática de análise fundamentada na refacção dos textos dos alunos. Nas palavras do autor, “[...] me parece essencial na prática de análise linguística [...] a substituição do trabalho com a metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos.” (GERALDI, 1984, p. 68).

Em resumo, nesta subseção, procuramos apresentar algumas orientações para o estudo da língua, na esfera escolar, como ato de compreensão e interpretação acerca da constituição de textos-enunciados em suas situações de interação, como condição *sine qua non* ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos sujeitos-alunos.

### 2.3 A pedagogia dos multiletramentos

Em tempos de modernidade líquida<sup>3</sup>, o surgimento de novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem implicado uma série de desdobramentos, tal como

---

<sup>3</sup> Em conformidade com as explicações em *Modernidade Líquida* (2001), de Zigmunt Bauman.

a *contração do tempo* devido, por exemplo, à interação imediata entre os sujeitos via tecnologia cibernética. Assim, diversos aspectos da cultura da humanidade têm sido alterados, a exemplo do surgimento de novos gêneros do discurso híbridos.

Nesse particular, como nosso projeto de letramento se insere no contexto tecnológico contemporâneo, uma vez que objetivou criar na escola uma revista digital dos alunos, recorreremos às premissas da *Pedagogia dos Multiletramentos* a fim de definirmos os procedimentos do projeto em articulação com nosso escopo teórico-metodológico. Para tanto, lançamos mão dos estudos de Rojo (2013), já que, ao verificar os reflexos das problemáticas da contemporaneidade na esfera escolar, visa a desvelar a viabilidade da *Pedagogia dos Multiletramentos* na ação didático-pedagógica. A autora sugere que as práticas de leitura, escrita e análise de textos sejam centradas na fruição dos gêneros do discurso, pois, dentre outros fatores: (i) a partir das TICs, os gêneros do discurso passam por processos de desterritorialização e hibridização mais intensos; (ii) o contexto sócio-cultural moderno apresenta como características fenomênicas a multiplicidade e a pluralidade de linguagens, bem como a diversidade cultural.

Para subsidiar a construção de sentidos e significações, por meio de atividades voltadas aos autores e aos leitores contemporâneos, segundo a pesquisadora, o Grupo de Nova Londres (The New London Group) procurou desenvolver sua teoria, no sentido de estimular a remodelação dos projetos de letramento, de modo que eles pudessem contemplar três dimensões culturais, a saber: (i) a diversidade produtiva; (ii) o pluralismo cívico; (iii) as identidades multifacetadas. A esse respeito, Rojo (2013, p. 17-18), baseada nos escritos dos teóricos Kalantzis e Cope (1999), assevera que

As escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competências [...]. Algo como chegar aos mecanismos poéticos da lírica e épica pelo caminho do rap, do samba ou do funk; à leitura do artigo de opinião à compreensão crítica do debate político na TV pela discussão das formas jornalísticas de persuasão de um Brasil Urgente; ou, na esteira de Oswald de Andrade (1972 [1924]), chegar à “química”, pelo “chá de erva-doce”.

Em outras palavras, a *Pedagogia dos Multiletramentos* na esfera escolar visa a facilitar a ampliação dos repertórios culturais do sujeito-aluno e dar condições para que ele possa desenvolver o domínio de múltiplas capacidades linguísticas de modo coeso, já que, dentre outras questões, hodiernamente, a organização das relações de trabalho apresenta-se altamente diversificada, implicando a exigência de profissionais que,

deixando de serem especialistas em uma única área, possam se tornar flexíveis, no sentido de enfrentarem constantes mudanças. Rojo (2013) destaca que essa fase é chamada *diversidade produtiva*.

Ademais, a pesquisadora afirma que o texto contemporâneo é multimodal/multissemiótico, fruto de diversas linguagens, mídias e tecnologias. Por conseguinte, a circulação de informação é mais diversificada, proporcionando, assim, novas situações de produção e autoria, tais como as formas de interação discursiva hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas. Nesse sentido, “para Lemke (1998a), o hipertexto permite que saltemos de um texto a outro e de um ponto de saída a múltiplos pontos de ancoragem, por meio da inserção de lincagens permitidas em ambiente digital.” (ROJO, 2013, p. 21).

Aproximando-se ainda da perspectiva de linguagem como prática social, Rojo chama a atenção para a importância de se contextualizar sócio-historicamente todo enunciado; e, como esses são balizados pelos gêneros do discurso, considerá-los como centrais para a constituição da cultura e das maneiras de dizer nas mais diversas esferas sociais nas quais circulam. Rojo (2013, p. 27) explica que

As práticas de linguagem ou enunciações se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou de comunicação, que se definem pelo funcionamento de suas esferas ou campos de circulação dos discursos (científico, jornalístico, literário, artístico, de entretenimento, íntimo, familiar e assim por diante). Essas esferas ou campos e seu funcionamento estão elas mesmas situadas historicamente, variando de acordo com o tempo histórico e as culturas locais (ou globais).

Finalmente, para orientarmos os procedimentos de nosso projeto, trazemos a lume o construto conceitual para o estudo do texto-enunciado em sala de aula, conforme estudo de Cope; Kalantzis (2006, p. 212-219) *apud* Rojo (2013, p. 24-25, grifos da autora):

- a) *representacional*: as significações referem-se a quê? (referenciação) – relações anafóricas e dêiticas no linguístico e sons naturalísticos e representações icônicas no sonoro e no visual, por exemplo;
- b) *social*: com as significações conectam as pessoas que envolvem? (interação) – processos, atributos/circunstâncias e lugar do enunciador no linguístico; tempo, tonalidade e acompanhamento na música, por exemplo;
- c) *organizacional*: como as significações se conectam? (organização formal) – mídia, entonação e gênero no linguístico e ritmo, prosódia, altura e gênero no sonoro(música), por exemplo;
- d) *contextual*: como os significados se encaixam no mundo mais amplo da significação? (ancoragem e remissão) – referenciação (novamente) e intertextualidade no linguístico e motivos e refrões na música, por exemplo;
- e) *ideológico*: a quais interesses a significação está destinada a servir? (relações de poder) – autoria, contexto e responsabilidade no linguístico e intensidade no sonoro, por exemplo.

A partir dessa orientação procedimental, elencamos as ações que perpassaram nossas atividades didático-pedagógicas na escola:

- i) Desvelamento da ordem contextual dos textos-enunciados;
- ii) Questionamento das expectativas de ler determinados gêneros do discurso, por meio da mediação das informações pontuais sobre as características relativamente estáveis do texto-enunciado em tela;
- iii) Discussão acerca do tema do texto-enunciado;
- iv) Explicitação dos sentidos de determinadas expressões;
- v) Especificação de onde se encontram as informações essenciais;
- vi) Desvelamento das expressões referenciais, operadores e sentidos projetados;
- vii) Apresentação de considerações acerca da destinação, dos propósitos e possíveis desdobramentos de cada atividade de escrita de texto-enunciados.

A partir dessas etapas, pudemos arregimentar o planejamento de nossas ações didático-pedagógicas. Assim, primeiramente, fizemos leituras prévias de referenciais, evidenciando a língua portuguesa em uso a partir de uma perspectiva sócio-cultural. Em um segundo momento, preparamos as aulas, potencializando o desvelamento tanto das características socioaxiológicas dos textos-enunciados em tela como a arquitetura dos gêneros do discurso, que constituem as tramas dos textos-enunciados, conforme o relato das ações a seguir.

### **3 Relato das (inter)ações na escola**

Articulando as premissas de nosso escopo teórico-metodológico supracitado, buscamos elaborar um projeto de letramento com “atividades que demandam o exercício de aprender a produzir certos gêneros escritos como apoio aos estudos, que passam a constituir não só ferramentas, mas novos objetos de ensino.” (SOUZA et al., 2012, p. 8). Para tanto, organizamos nossa ação didático-pedagógica em três etapas, as quais apresentamos nesta seção por meio de um relato da atuação dos estudantes bolsistas<sup>4</sup>, acadêmicos do curso de Letras da UFSC, com os alunos da turma no âmbito do

---

<sup>4</sup> Por questões éticas, não faremos menção a nomes e especificações.

PIBID/Português/UFSC (CAPES)<sup>5</sup>.

Primeiramente, na subseção 3.1, descrevemos as atividades de leitura e de escrita sob a orientação dos gêneros do discurso *autobiografia* e *perfil*, que visaram a desvelar as identidades dos alunos, os eventos e suas práticas de letramento. Na subseção 3.2, apresentamos as atividades da segunda etapa do projeto, na qual os alunos pesquisaram e leram textos-enunciados do gênero *resenha de filmes e livros* com temáticas que eram de seus interesses (conforme aferimos na produção das biografias e dos perfis dos alunos). Já na subseção 3.3, relatamos as ações da terceira e última etapa, na qual os alunos exploraram a arquitetura verbo-visual da revista digital *Ligad@ na escola* e coconstruíram as seções “Entretenimento” e “Expediente”, nas quais foram publicados seus textos-enunciados.

### **3.1 Identidade, eventos e práticas de letramento**

Na 1ª etapa do projeto, buscamos trabalhar com uma abordagem cultural, de maneira a identificar os eventos e as práticas de letramento, desde o contexto familiar até as práticas hegemônicas (contexto externo), com as quais o aluno interage. Para tanto, elaboramos atividades de leitura e de escrita de textos-enunciados sob a orientação enunciativo-discursiva dos gêneros *autobiografia* e *perfil*.

#### **3.1.1 (Re)conhecendo os sujeitos-alunos: conexões entre a vida e a escola**

No primeiro encontro, visando a (re)conhecer as trajetórias de vida, os interesses e objetivos dos alunos, planejamos nossas ações didático-pedagógicas da seguinte forma: (i) leitura de dois exemplares de textos-enunciados do gênero *autobiografia*; (ii) apresentação dos aspectos socioaxiológicos e enunciativo-discursivos do gênero *autobiografia*; (iii) análise dos textos-enunciados lidos; (iv) planejamento e escrita da primeira versão dos textos-enunciados dos alunos sob a orientação do gênero *autobiografia*.

Iniciamos o primeiro encontro, portanto, com a leitura de um excerto do livro *Sinfonia da Vida*, de Helena Kolody (1997), e de um excerto do texto “Autobiografia para uma revista”, de Carlos Drummond de Andrade<sup>6</sup>, respectivamente. Após a leitura dos

---

<sup>5</sup> Por questões éticas, não faremos menção a nomes e especificações.

<sup>6</sup> O texto *Autobiografia para uma revista*, de Carlos Drummond de Andrade, está disponível em

textos, entregamos aos alunos uma atividade impressa, intitulada “Subsídios à leitura e à escrita da autobiografia”, na qual elencamos alguns aspectos dos textos-enunciados em questão, tais como autor, data de publicação, suporte, título. Em seguida, entregamos aos alunos uma atividade com diversas perguntas acerca dos textos-enunciados.

Já no terceiro momento do encontro, mediamos junto aos alunos uma atividade de análise linguística do texto de Helena Kolody, visando a (re)construir os sentidos projetados pelos recursos linguísticos agenciados nos textos-enunciados lidos. Isso porque os textos-enunciados coerentes e coesos giram em torno de uma unidade de sentido. Para tanto, são empregados recursos linguísticos, articulando/encadeando ideias e informações em torno de uma unidade temática. Partindo desse pressuposto, na atividade de análise linguística, objetivamos mediar o agenciamento dos sentidos projetados pelos textos-enunciados.

Finalmente, passamos à atividade de planejamento da escrita dos textos-enunciados *autobiográficos* dos alunos. Evidenciamos o fato de que seriam publicados na seção “Expediente” da revista *Ligad@ na escola*, dos estudantes do projeto. Para tanto, solicitamos aos alunos que elencassem algumas informações pessoais. Finalmente, orientamos os alunos no sentido de encadear as informações textualizadas por meio de recursos linguísticos, de modo que seus textos tivessem uma unidade de sentido. Nesse momento, eles poderiam retomar a atividade de análise linguística, verificando se eles estavam agenciando recursos linguísticos de modo a encadear as informações nos textos-enunciados que estavam produzindo.

### **3.1.2 Auscultando o sujeito-aluno**

No segundo encontro, procuramos verificar as preferências artístico-culturais dos alunos a fim de que pudéssemos escolher os textos-enunciados para o encontro subsequente. Para tanto, decidimos lançar mão do estudo do gênero *perfil* com os alunos. Assim, no primeiro momento, apresentamos os aspectos socioaxiológicos e a arquitetura do gênero *perfil* ilustrando essas características por meio de um texto-enunciado prototípico. Destacamos que no *perfil* a história de vida de uma pessoa é o foco do conteúdo e que, portanto, esse gênero pode ser considerado uma variação do gênero *autobiografia*, já que podem ser textualizados diversos aspectos da vida pessoal, tais

como família, religião, profissão etc. Parte desses dados pode ser *público*, sendo compartilhado com inúmeras pessoas em redes sociais, ou *privado*, dependendo das configurações de privacidade do suporte/plataforma.

Em seguida, solicitamos aos alunos a leitura do *perfil* público do músico e compositor brasileiro Tom Zé, na rede social *Facebook*, procurando comparar as informações textualizadas e as expectativas deles quanto ao gênero.

Após a segunda leitura do perfil de Tom Zé, solicitamos aos alunos que refletissem tanto acerca das informações veiculadas no texto, quanto sobre a arquitetônica do gênero em pauta. Por fim, solicitamos aos alunos a elaboração dos seus perfis pessoais, pontuando que os seus textos-enunciados seriam publicados na seção “Expediente” da revista *Ligad@ na escola*. Sugerimos que elencassem as seguintes informações: nome; data de nascimento; local de nascimento; cidade onde mora; gênero; religião; e-mail; livros favoritos; filmes favoritos; músicos e bandas favoritos; e interesses. Para finalizar o perfil, pedimos aos alunos a reescrita das biografias, inserindo-as ao final dos perfis.

### **3.2 Escolarização da língua escrita: práticas de leitura, de escrita e de análise linguística de textos-enunciados sob a orientação do gênero do discurso *resenha crítica***

Na 2ª etapa do projeto, procuramos criar condições para que os alunos pudessem ler e escrever textos-enunciados ligados, no plano do conteúdo, com as escolhas pessoais e/ou do contexto familiar, e no plano da forma, com as práticas hegemônicas (contexto externo) com as quais o alunado interage. Considerando a necessidade da seção “Entretenimento” da revista digital, elaboramos atividades de leitura, de escrita e de análise linguística de textos-enunciados mediadas pelo gênero *resenha crítica*.

Para tanto, dividimos essa etapa em quatro planos de ensino. No terceiro encontro, os alunos leram dois exemplares do gênero *resenha crítica* e, subsequentemente, buscaram destacar, com mediação dos pibidianos, os aspectos socioaxiológicos e arquitetônicos do gênero, por meio de uma exposição-dialogada. No quarto encontro, os alunos analisaram os textos-enunciados prototípicos e planejaram a escrita da primeira versão dos seus textos-enunciados. No quinto encontro, os alunos escreveram a primeira versão dos seus textos-enunciados sob a baliza do gênero *resenha crítica*. Por fim, no sexto encontro, os alunos analisaram seus textos-enunciados a partir das indicações e comentários dos estudantes bolsistas e, em seguida, reescreveram suas produções

conforme as orientações avaliativas.

No início do terceiro encontro, os alunos leram dois textos-enunciados. O primeiro trata-se de uma resenha do livro *Black Blocs*, escrita por Gisele Silva, publicado na seção “Resenhas” da versão *on-line* da Revista *Le Monde Diplomatique Brasil*, de junho de 2014. O segundo texto intitula-se “‘Django Libertado’ – Tiros, Explosões e Vingança”, escrito por Eduardo Magueta, publicado na seção “Críticas” do site especializado em cinema [www.cinema7arte.com](http://www.cinema7arte.com), no dia 23 de janeiro de 2013.

Em seguida, por meio de uma exposição-dialogada, foram apresentadas as características recorrentes em textos do gênero *resenha crítica*. Segundo Muniz-Oliveira (2006), esse gênero se caracteriza estilístico-composicionalmente por: (i) definição do tópico geral; (ii) descrição da organização da obra (sumarização); (iii) avaliação final. Segundo a pesquisadora, as finalidades desse gênero do discurso são: (i) tornar um produto cultural conhecido por meio de sua recomendação; (ii) desqualificar o trabalho ao não recomendá-lo. Geralmente, os textos-enunciados do gênero *resenha crítica* são publicados em revistas, jornais e *sites* especializados. O leitor de resenha, por sua vez, é motivado a fruí-la para selecionar objetos culturais que sejam do seu interesse.

Observadas as particularidades do gênero, destacamos algumas informações presentes nos textos-enunciados lidos. Assim, acerca do primeiro texto, pontuamos que: (i) é intitulado *Black Blocs*; (ii) trata-se de resenha escrita por Gisele Silva; (iii) é uma resposta à leitura da resenhista sobre o livro homônimo de Francis Dupuis-Déri; (iv) foi publicada na seção de “Resenhas”, da edição 83 da versão *on-line* da Revista *Le Monde Diplomatique Brasil*, em junho de 2014. Já sobre a segunda resenha crítica, destacamos que: (i) é chamada “‘Django Libertado’ – Tiros, Explosões e Vingança”; (ii) resulta da apreciação do filme “Django Libertado”, dirigido por Quentin Tarantino; (iii) foi escrita por Eduardo Magueta; (iv) publicada no dia 23 de janeiro de 2013, na seção “Críticas” do site especializado em cinema [www.cinema7arte.com](http://www.cinema7arte.com).

Após a segunda leitura das duas resenhas críticas, orientamos os alunos acerca da análise dos textos-enunciados por meio de exercícios de reflexão. Em seguida, analisamos os recursos linguísticos empregados nos textos-enunciados, de modo a agenciar os sentidos projetados por alguns recursos linguísticos, em função da compreensão e da interpretação do texto em sua unidade temática/de sentido.

No quarto encontro, apresentamos aos alunos uma atividade de escrita, na qual solicitamos o planejamento da escrita de suas *resenhas críticas* para que pudessem

escrevê-las no encontro subsequente. Informamos aos alunos que seus textos seriam publicados na seção “Entretenimento” da revista digital *Ligad@ na escola*. Para tanto, os orientamos no sentido de lerem novamente um dos livros que mais gostavam ou assistissem novamente a um de seus filmes preferidos. Após essa atividade, pedimos aos alunos que anotassem as informações bibliográficas do livro ou os dados gerais do filme (direção, elenco, ano etc), bem como alguns dados sobre o autor. Nessa etapa, lançamos mão da pesquisa-ação, pois cada aluno, em seu contexto familiar, leu uma resenha e/ou resumo acerca do produto cultural que escolheu como objeto de escrita.

No quinto encontro, solicitamos aos alunos que textualizassem as seguintes algumas informações acerca dos objetos de suas resenhas. Após orientação individual e finalização da atividade, recolhemos os textos-enunciados dos alunos para análise prévia a fim de indicarmos sugestões para a sua refacção.

### **3.3 Da vida para a escola e da escola para a vida**

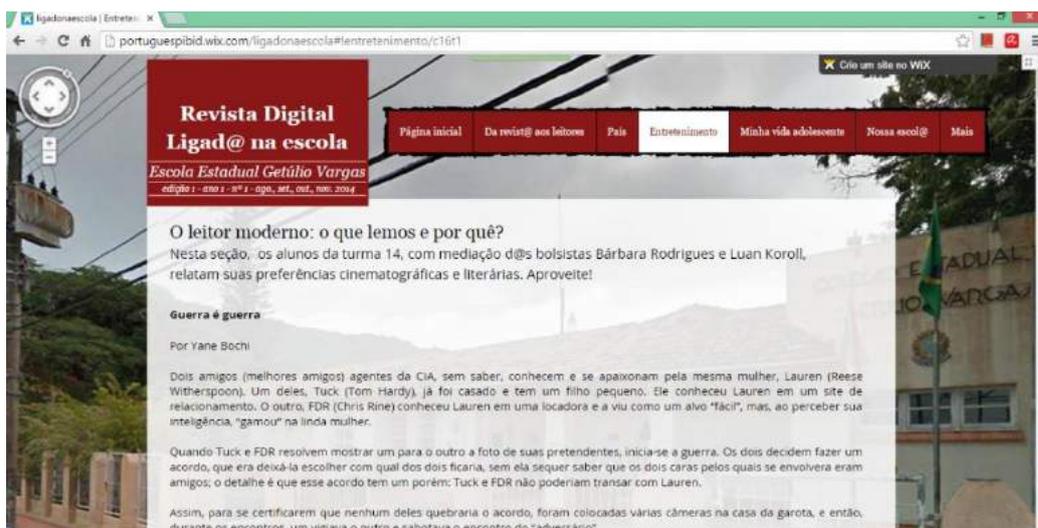
Na 3ª etapa do projeto, objetivamos tanto orientar a finalização dos textos dos alunos, quanto facilitar a publicação dos textos. Assim, no sétimo e último encontro, levamos os alunos ao laboratório de informática da escola para que, em um primeiro momento, explorassem o visual da revista digital *Ligad@ na escola*, acessando via navegador *web* o endereço <http://portuguespibid.wix.com/ligadonaescola>. Subsequentemente, os estudantes bolsistas entregaram a segunda versão dos textos-enunciados dos alunos com comentários e pontuações a fim de que fossem revisados e, posteriormente, publicados na seção “Entretenimento” da revista digital *Ligad@ na escola*. Por fim, os alunos revisaram seus perfis e biografias, bem como publicaram na seção “Expediente” da revista.

Imagem 01 – Página da revista digital *Ligad@ na escola*<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> No momento desta publicação do presente artigo, já há outra edição online da revista. Resultado do projeto coordenado pelo mesmo autor da 1ª edição.

Para acesso: <http://portuguespibid.wixsite.com/ligadonaescola2>



Fonte: Seção “Entretenimento” da revista digital *Ligad@ na escola*

A proposta do projeto se afigurou como um desafio aos graduandos, já que, dentre outros fatores, muito alunos da turma 14 faltaram às aulas. Apenas doze alunos, de uma turma de aproximadamente vinte e três alunos, fizeram todas as atividades propostas. No entanto, à medida que visamos ao aprimoramento das práticas de uso da língua dos sujeitos em contexto escolar, nossas ações didático-pedagógicas contribuíram à resolução dos problemas que surgiram ao longo do projeto. Nas seções “Entretenimento” e “Expediente” da revista digital *Ligad@ na escola*, foram publicados doze textos-enunciados do gênero *resenha* e onze textos-enunciados do gênero *perfil* de autoria dos alunos, respectivamente. Assim, verificado o resultado alcançado, podemos concluir que os alunos da turma 14 conseguiram, de fato, não só construir colaborativamente conhecimentos, como também aprimorar suas competências de uso da língua portuguesa em contextos reais de interlocução.

### Considerações finais

Partindo da perspectiva da língua/linguagem como objeto social, buscamos elaborar um projeto de letramento que contemplasse o desenvolvimento de atividades concernentes às práticas de leitura, produção escrita e análise de textos-enunciados relevantes e autênticos com os alunos do participantes do projeto. Priorizamos, portanto, a leitura de aspectos contextuais/sócio-histórico-culturais por meio de análises linguísticas e estratégias de escrita significativas, criando, assim, condições para a efetiva interação dos sujeitos em contexto escolar.

Nesse projeto, definimos nosso escopo teórico-metodológico tendo em vista que, na contemporaneidade, estão a surgir uma série de demandas tanto no nível da forma quanto no do conteúdo, que são próprios de um contexto de troca de informações e fruição cultural em escala global e, portanto, dinâmica. Nesse sentido, procuramos não só investir na construção de um espaço de encontro entre comunidade escolar e ambiente acadêmico, como também, a partir disso, estimular a discussão acerca do antagonismo entre as formas de comunicação dominantes e locais. Portanto, acreditamos que os encontros entre os alunos e os estudantes bolsistas do PIBID/Português/UFSC possibilitaram a criação de condições para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, de modo ético, crítico e democrático.

Reiteramos, por fim, a relevância da perspectiva histórico-cultural da linguagem como norteadora para a análise prévia de textos-enunciados e para a preparação e/ou avaliação de material didático para as aulas de Língua Portuguesa (LP), partindo do enunciado e de suas formas relativamente estáveis, os gêneros do discurso, como unidade e objeto de estudo da língua/linguagem em uso. Já para o planejamento e execução das ações didático-pedagógicas em sala de aula, sugerimos ao professor de LP a articulação dos princípios do ensino operacional e reflexivo da linguagem (BRITTO, 1997) e das unidades básicas de ensino e aprendizagem da língua/linguagem (GERALDI, 1984; 2013 [1991]; 2009 [1996]).

### Referências

ACOSTA-PEREIRA, R. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. *Revista Letrônica*, v. 06, p. 494-520, 2013.

\_\_\_\_\_. A análise de textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. *Intersecções*, Jundiaí, v. 07, p. 04-23, nov. 2014.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929].

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II - Linguagens*,

códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRITTO, Percival Lemos. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.  
\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1991].

\_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009 [1996].

KOLODY, Helena. *Sinfonia da Vida*. Curitiba: Pólo Editorial do Paraná, 1997, p. 11.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Subsídios para a compreensão do gênero resenha. *Revista Letras*, Curitiba, PR, n. 70, p. 267-281, set./dez. 2006.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Camargo Grilloe Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. Concepções de linguagem e ensino de língua materna. *Revista de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade de Goiás*, v. 1, p. 1-13, jan./jul. 2007.

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

\_\_\_\_\_; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Escol@ conectad@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p.13-36.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 155-177.

SOUZA, A. L. S; CORTI, A. P; MENDONÇA, M. *Letramentos no Ensino Médio*. São Paulo: Parábola, 2012.

THE NEW LONDON GROUP [CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim et al.]. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *The Harvard educational review*, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

## **LEITURA: PROCESSOS INFERENCIAIS NA OBRA DE FERNANDO SABINO**

**Ricardo Santos David**

FCU - Florida Christian University – Flórida – EUA.

Coordenador Pesquisador – Centro de Estudos da Linguagem.

ricardosdavid@hotmail.com

**RESUMO:** Análise de inferências em textos com o objetivo de demonstrar que todo sentido, mesmo o literal, inclui informações implícitas em diferentes graus de explicitude. O ato de compreensão desses enunciados envolve vários processos inferenciais, o que significa dizer que o leitor crítico deve estar atento não só às questões de ordem lógica como também às questões discursivas e ou retórico-argumentativas que ocorrem nos diversos gêneros de textos e que são fundamentais para a construção do sentido de um texto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inferência. Operações implícitas. Interpretação de texto.

**ABSTRACT:** Analysis of inferences in texts, with the objective of demonstrating that the sense, even the literal one, is implicit in the discourse in different degrees. The comprehension of these texts indicates inferencial operations, what it means that the reader must attend to the logical questions and to the discursive or argumentative ones in different kinds of texts and that they are important to the construction of the sense of a text.

**KEYWORDS:** Inferences. Implicit operations. Text interpretation.

### **INTRODUÇÃO**

Inferência é a conclusão de um processo cognitivo por meio do qual uma assertiva é feita a respeito de algo desconhecido, tendo como base uma observação. No dia a dia, é possível, por exemplo, inferir a riqueza de uma pessoa pela observação do seu modo de vida, a gravidade de um acidente de trânsito pelo estado dos veículos envolvidos e o sabor de um alimento pelo seu aroma. A inferência revela-se como uma conclusão de um raciocínio, uma expectativa, fundamentada em um indício, uma circunstância ou uma pista. Assim, fundamentando-se em uma observação ou em uma proposição são estabelecidas algumas relações (evidentes ou prováveis) e chega-se a uma conclusão decorrente do que se captou ou julgou.

A concepção de que a inferência representa uma ligação entre duas ideias é assumida desde a Antiguidade. Esse termo vem do latim medieval “inferre” e designa o fato de duas proposições se interligarem, sendo que, nessa conexão, a antecedente implica a

consequente. Inferir é uma atividade associativa que pressupõe uma ordem, uma sequência entre as proposições.

Na leitura de um texto, o resultado da compreensão depende da qualidade das inferências geradas. Os textos possuem informações explícitas e implícitas; existem sempre lacunas a serem preenchidas.

O leitor infere ao associar as informações explícitas aos seus conhecimentos prévios e, a partir daí, gera sentido para o que está, de algum modo, informado pelo texto ou através dele. A informação fornecida direta ou indiretamente é uma pista que ativa uma operação de construção de sentido. Portanto, ao contrário do que muitos acreditam, a inferência não está no texto, mas na leitura, e vai sendo construída à medida que leitores vão interagindo com a escrita. Falar em leitura remete à questão da produção de sentidos constituídos no contexto de interação recíproca entre autor e leitor via texto, os quais se expressam diferentemente, de acordo com a subjetividade do leitor: seus conhecimentos, suas experiências e seus valores. Nesse caso, pode-se dizer que o texto constrói-se a cada leitura, não trazendo em si um sentido preestabelecido pelo seu autor, mas uma demarcação para os sentidos possíveis.

Na produção de sentidos, o leitor desempenha um papel ativo, sendo as inferências um processo cognitivo relevante para esse tipo de atividade. Isto ocorre porque elas possibilitam a construção de novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes na memória do interlocutor, os quais são ativados e relacionados às informações veiculadas pelo texto. Esse processo favorece a mudança e a transformação do leitor, que, por sua vez, modifica o texto. O presente artigo pretende fazer uma reflexão teórica sobre o papel da leitura. O que será, não obstante, que garante a organização desses sentidos por parte do leitor? Que processo cognitivo permite ao leitor atribuir coerência ao texto, imprimindo nele a sua interpretação? O processo inferencial! É este processo que vai permitir e garantir a organização dos sentidos elaborados pelo indivíduo na sua relação com o texto. É a partir dele que o estabelecimento da relação entre as partes do texto e entre estas e o contexto torna-se possível, fazendo dele uma unidade aberta de sentido. Acredita-se que, além de favorecer a organização das relações de significado dentro do texto, o processo inferencial permite destacar a malha ou teia de significados que o leitor é capaz de estabelecer dentro do horizonte de possibilidades que é o texto.

## CONCEITO DE INFERÊNCIA

Em 1939, Hayakawa propunha a seguinte definição de inferência: “uma asserção sobre o desconhecido, feita na base do conhecimento”. McLeod (1977:6) avança e especifica a noção de Hayakawa, descrevendo inferência como “uma informação cognitivamente gerada com base em informações explícitas, linguísticas ou não linguísticas, desde que em um contexto de discurso escrito contínuo, e que não tenha sido previamente estabelecido”.

Bridge (1977:11) define inferência “como uma informação semântica não explicitamente estabelecida no texto, mas gerada pelo leitor durante o processo inferencial de especificação de proposições”. FREDERIKSEN (1977:7) combina muitos dos elementos de cada uma dessas definições. Para ele,

Inferência ocorre sempre que uma pessoa opera uma informação semântica, isto é, conceitos, estruturas proposicionais ou componentes de proposições, para gerar uma nova informação semântica, isto é, novos conceitos de estrutura proposicionais. Qualquer conhecimento semântico que é gerado desse modo é inferido.

Em todos esses conceitos, pode-se observar um ponto em comum: as inferências ocorrem na mente do leitor. Como afirma Flood (1981:55): “o texto existe, o leitor infere”. Uma primeira constatação é a que a inferência não está no texto. É uma operação que os leitores desenvolvem enquanto estão lendo o texto ou após terem completado a sua leitura. O texto serve como um estímulo para geração de inferências. Para ilustrar, Rickheit, Shnotz & Strohner (1985) apresentam a seguinte fórmula:

$$\text{Inferência} = A \longrightarrow B$$

C

Em que A é a informação antiga, B é a informação nova, C o contexto e a seta é o processo de geração de inferência. O processo é distribuído em três partes:

- (1) A representação psicológica das informações A e B;
- (2) A operação de inferência de B extraída de A;
- (3) A noção de contexto C e seu efeito sobre a inferência.

A inferência anterior (A) apresenta um conteúdo semântico já conhecido ou que está sendo conhecido pelo leitor, enquanto a informação nova (B) é extraída a partir de (A) e,

sob a influência de um contexto (C). Dessa forma, A e B são representações psicológicas individuais, mas mantêm relações passíveis de identificação.

Morrow (1990) entende inferência como o modo pelo qual os leitores, para compreender uma narrativa, ativam e usam informações nela implícitas e não mencionadas. Mckoon e Ratcliff (1992) definem inferência como qualquer informação não explícita em um texto.

Dada à abrangência dessas definições, optou-se pela elaboração de um conceito que sintetiza aspectos relevantes apontados pelos teóricos e necessários para que sua manifestação seja identificada. O conceito de inferência aqui concebido é: “Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto”.

Inferência é, pois, uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais. O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros.

Várias perguntas podem ser levantadas a respeito do processo de inferir: Como as inferências são geradas? Qual a atuação da memória durante o processo de inferir? Como as inferências são mentalmente representadas? Quando uma inferência é produzida? Quais os tipos de inferências existentes? Que influências contextuais agem sobre o processo? Em que grau as inferências dependem do contexto?

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A GERAÇÃO DE INFERÊNCIAS**

Uma infinidade de pesquisas sobre a geração de inferências tem-se desenvolvido sob as perspectivas da Psicologia, da Semântica, da Inteligência Artificial, da Linguística e da Cognição.

No campo da Psicologia Desenvolvimentista, tem-se focalizado as relações entre a inferência e os aspectos temporais, espaciais, causais e lógicos. No campo da Semântica, o estudo da geração de inferências tem sido um assunto central. Jackendoff (1975:29),

por exemplo, propôs um sistema constituído de princípios organizacionais disponíveis ao usuário da língua, relacionados à sua habilidade de abstração “ao compreender novos modos de interpretação e ao compreender novos modos de interpretação e ao ser capaz de generalizar regras de inferência a um sistema de relações”.

Há estudos sobre inferência dentro dos limites da sentença (Clark, 1975) e sobre inferência conversacional em uma Teoria da Estrutura do Ato da Fala (Grice, 1971).

Pesquisadores da Inteligência Artificial preocupam-se em construir modelos de processos envolvidos na compreensão, conectados ao discurso e à geração de Inferências. Schank & Abelson (1975), por exemplo, criaram a possibilidade de reconhecimento inferencial através de perguntas e respostas. Teóricos da Inteligência Artificial sustentam que a geração de inferências é um fenômeno que ocorre simultânea e sequencialmente durante o processo inferencial dos textos. Vários modelos de processo inferencial têm sido por eles testados.

Linguistas cognitivos tomam uma de duas posições quanto à compreensão de sentenças e o processo de inferência: ou sugerem que o ouvinte extrai da estrutura profunda relações do *input* da sentença, que se armazenam na memória por meio de traços binários, ou sugerem que o ouvinte constrói ativamente uma representação interna para as sentenças. Os que tomam a primeira posição são chamados de Teóricos da Linguística Objeto; os que adotam a segunda postura são chamados Teóricos da Assimilação.

Entre os primeiros estudiosos que desenvolveram pesquisas sobre a geração de inferências destacam-se Bartlett (1932), Kintsch (1974) e Bridge (1977), Bartlett explicou a inferência do discurso em uma Teoria Construtiva de Esquema. Recentemente, noções similares expressam que esquemas operam nos níveis da palavra/conceito, da proposição, do trecho textual, e que os leitores constroem significado a partir do texto.

## **ANÁLISE INFERENCIAL**

Partindo-se da hipótese de que o contexto sociocultural do indivíduo atuaria como um fator condicionante da variedade de interpretações de texto, foi aplicado o teste “pausa protocolada previamente marcada no texto”. Submeteram-se ao teste alunos representativos da classe A e B.

O texto “Piscina”, de Fernando Sabino, foi dividido em dez pausas. Após cada pausa, os alunos responderam, oralmente ou por escrito, às perguntas feitas pelo pesquisador.

A cada intervalo de texto, segue-se um conjunto de perguntas. Recapitulando, os três tipos de perguntas são: as objetivas, as inferenciais e as avaliativas. A entrevista foi apenas parcialmente estruturada, pois, à medida que o aluno inferia, perguntas não previstas eram elaboradas.

Uma resposta inferencial, muitas vezes, exige uma nova pergunta além das previamente estabelecidas. Por isso, a série de perguntas sobre o texto serviu apenas de roteiro ao pesquisador.

Veja-se a seguir a estrutura do teste aplicado.

## TESTE

### *1º parte:*

O título: “Piscina”

Pergunta objetiva:

- O que é uma piscina?

Perguntas inferenciais:

- Você já nadou em uma piscina? Onde?

- Você é sócio de algum clube? Você tem piscina em sua casa?

- Onde você já viu uma piscina?

- Sobre o que o texto vai falar? Invente uma possível história para esse título.

Pergunta avaliativa:

- Você gosta de nadar?

### **2º Parte:**

O autor apresenta as circunstâncias:

“Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina”.

Perguntas objetivas:

- Onde se situava a residência?
- Como era a residência?
- E o que havia do lado de fora da residência?

Perguntas inferenciais:

- Onde fica a Lagoa Rodrigo de Freitas?
- Como você imagina que seja a região onde está a residência?
- Como é uma esplêndida residência? Como são as pessoas que nela moram?
- Como é vizinhança?
- Invente uma continuação para história.

### **3º Parte:**

“Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, comprometessem tanto a paisagem”.

Perguntas objetivas:

- O que havia perto da residência?
- O que, na opinião do autor, comprometia a paisagem?

Perguntas inferenciais:

- Como são “barracos grotescos”? Por que eles “se alastravam” pela encosta do morro?
- Por que é “pena” existir uma favela por perto?
- Descreva a Favela. Como você acha que devem ser as pessoas que moram na favela?

Perguntas avaliativas:

- Você concorda que uma Favela compromete a paisagem? Por quê?

**4º Parte:**

Exposição de circunstâncias.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espionando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Perguntas objetivas:

- O que acontecia todos os dias?
- Quem são “aquelas mulheres”? Como elas eram? O que tinham sobre a cabeça?
- Quem dava uma espiada no jardim? Quem se detinha e ficava olhando.

Perguntas inferenciais:

- Por que as mulheres e as crianças ficavam olhando em direção a casa?
- O que elas pensavam?
- Crie uma continuação para história.

**5º Parte:**

“Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim tônico no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto”.

Pergunta objetiva:

- O que aconteceu naquela manhã de sábado?

Perguntas inferenciais:

- Naquela manhã de sábado quem tomava gim tônico no terraço?
- Quem era ele?
- Como estava a mulher?
- Quem os observava pelo portão entreaberto? Quem você acha que era? O que queria? Para que estava ali?

**6º Parte:**

Complicação = conflito entre a protagonista e a antagonista.

“Era um ser encardido, cujos molambos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam separadas pela piscina”.

Perguntas objetivas:

- Quem os observava pelo portão?
- Como ela estava vestida?
- O que ela parecia?

Perguntas inferenciais:

- As duas mulheres se olharam separadas pela piscina. Evidencie as diferenças entre a dona da casa e a mulher da favela quanto:
  - À habitação
  - Ao vestuário
  - À postura física
  - À ocupação na manhã de sábado
- O que vai acontecer agora?

**7º Parte:**

Início do clímax:

“De súbito pareceu à dona da casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar os olhos dela. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente”:

Perguntas objetivas:

- A quem o autor chama de “estranha criatura”?
- O que a mulher da favela fez?
- Qual a reação da dona de casa?

Perguntas inferenciais:

- Por que a mulher dona da casa sentiu terror com a aproximação da outra mulher?
- O que a dona da casa pensou?
- Para que a mulher da favela entrou na residência? O que de fato ela queria entrando pelo portão.

**8º Parte:**

Ponto de maior tensão na narrativa

“já transpusera o gramado, atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça e em pouco sumia-se pelo portão”.

Perguntas objetivas:

- Para que a mulher da favela entrou na residência?
- Como ela saiu da residência?

Perguntas inferenciais:

- Por que a mulher da favela decidiu encher a lata na piscina, em vez de buscar água no local de costume?
  - De que forma a invasora colheu a água da piscina?
- “Sempre a olhá-la em desafio”.
- Por que o olhar em desafio?
  - Desafiar significa propor combate. Qual era o combate? O que se pretendia defender? Qual é o objeto do combate?
  - O que vai acontecer agora? O que os donos da casa vão fazer?

Pergunta avaliativa:

- Você acha que a mulher da favela fez bem ou mal ao tirar água da piscina? Por quê?

**9º Parte:**

Início do desfecho:

“Lá no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate”.

Perguntas objetivas:

- Quem assistiu à cena?
- Quanto tempo durou a cena?
- O que pareceu ao marido?

Perguntas inferenciais:

- Quem eram os combatentes?
- Qual era o objeto do combate?
- Que combate era esse?
- O que significa *fascinado* neste contexto?
- O que vai acontecer agora?

**10º Parte:**

Desfecho e solução do conflito

“Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa”.

Pergunta objetiva:

- O que o dono da casa fez?

Perguntas inferenciais:

- Por que o dono vendeu a casa? Qual foi a causa de o marido ter vendido a casa?
- Se você fosse o dono da casa e esse fato tivesse acontecido com você, você venderia a casa? Por quê?
- Qual seria sua reação?
- Que providências você tomaria?

Pergunta avaliativa:

- Você acha que ele fez bem ou mal? Justifique a sua resposta.

O mecanismo literário principal do texto, ou seja, o “não-dito” (ECO, p. 67) no qual o leitor pode atuar para completar o sentido do texto, é a oposição entre a piscina e a lata, entre o poder de possuir uma piscina, utilizando a água para lazer, e a falta de poder que leva a utilização de uma lata como reservatório para a água necessária à sobrevivência. A piscina separa, divide as mulheres: “Por um instante, as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina”.

Muito mais do que separadas fisicamente pela piscina, as duas mulheres viviam duas realidades distintas, quase opostas, e a piscina é símbolo desta distância.

A piscina aparece como um degrau é ela que distancia as mulheres. Outra evidência da distinção social é a forma como as mulheres são descritas. De um lado, “a mulher tomava um banho de sol, sentada de maio à beira da piscina”, e de outro “um ser encardido cujos trapos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher”. A oposição entre “mulher” e “ser” abre para o leitor um espaço no qual ele pode atuar com sua visão de mundo, trazendo a tona um conjunto de significados capazes de preencher as lacunas do texto, uma vez que todo texto é uma “estratégia de comunicação” (ECO, p. 181). De um lado, há uma mulher, e, de outro, há um “ser”. Mulher traz consigo significados que vão desde o sexo biologicamente definido até imposições sociais, como a busca pela beleza física representada pelo banho de sol e pelo maiô. Já o ser é biologicamente vivo, está em busca de sobrevivência, por isso precisa da água, mas está distante de mecanismos sociais que a definam como mulher, como seriam as roupas, se fosse suficientes para tanto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O texto “Piscina”, de Fernando Sabino, pode ser trabalhado no Ensino fundamental e médio com o objetivo de levar o aluno a refletir sobre diversos aspectos, tais como: desigualdade social, nutrição e saúde. É interessante destacar que a água da piscina recolhida pela mulher da favela é utilizada como um nutriente, ou seja, algo necessário para a saúde do ser humano. Em clara oposição, a água da piscina é utilizada apenas para

lazer pelos donos do casarão, em outras palavras, é um elemento de luxo. A questão da desigualdade social pode ser trazida à tona, tanto pelo valor crítico que representa quanto pela sua capacidade humanizadora.

A discussão sobre os problemas sociais constitui um ponto importante do trabalho com literatura em sala de aulas, permite fazer perceber a multiplicidade de modos de vida existentes na sociedade brasileira, e permite questionar se esta multiplicidade é positiva ou não, até que ponto trata-se apenas de multiplicidade e a partir de que ponto se torna uma questão de desigualdade social. Assim, a literatura pode colocar os alunos em contato com o outro em sua sociedade, sem que este contato seja negativo ou prejudicial. Outro ponto importante é sobre questões ambientais. Uma piscina utiliza uma grande quantidade de água, desse modo não seria um desperdício? A mídia sempre está em alerta para a economia do consumo de água já que ela pode acabar daqui alguns anos, mas as piscinas continuam sendo apresentadas como símbolo de poder.

Também pode ser explorada a questão de segurança, pois a mulher com a lata na mão entrou tranquilamente no quintal alheio, recolheu a água e foi embora. Ela teve um fácil acesso. Assim, pode-se questionar o quanto os poderes públicos investem ou deixam de investir em segurança, e também se os investimentos que são feitos vão para o caminho certo, pois não apenas falta segurança na casa de classe alta, mas falta cidadania para a mulher com a lata. Pode-se trabalhar para que o estudante desenvolva sua consciência para tomada de decisões enquanto cidadão ativo na resolução de questões relacionadas a medidas econômicas. Podem-se abordar questões como: Uma piscina é uma obra que tem um custo alto para construir e manter, será que vale a pena tal investimento? Qual a importância e a real motivação para se ter uma?

O texto “Piscina”, sem dúvida proporcionou certo incômodo íntimo nos leitores. Os leitores, ao interpretá-lo, deixaram transparecer as suas posturas ideológicas determinadas pela classe social e que cada um pertencia a representava. As perguntas objetivas, de conhecimento informado pelo texto, foram elaboradas com o objetivo de verificar a compreensão do leitor sobre aquilo que está no texto.

As perguntas inferenciais, baseadas nos conhecimentos experienciais, nas crenças, ideologias e axiologias individuais, foram formuladas visando-se a verificar as expectativas e as ideias do leitor referentes às ideias expressas no texto e ao conhecimento de mundo relacionado com a camada sociocultural em que o aluno está inserido.

As perguntas avaliativas envolvem julgamentos pessoais de informações fornecidas pelo texto. Através desse tipo de questão, verificaram-se as reações do leitor diante das ideias apresentadas, confrontando o seu ponto de vista como o ponto de vista exposto no texto, argumentando a favor de sua opinião e aprofundando a sua reflexão.

Todas as palavras que com maestria foram selecionadas pelo narrador do texto servem para mostrar o contraste entre a riqueza de alguns e a miséria de outros. A mulher da favela é associada a um bicho, a um ser indefinido, sem identidade. O narrador se refere a ela como um “ser encardido”, “silenciosa como um bicho”, “estranha criatura”. À marginalização social corresponde a desumanização da personagem. Enfim, o título “Piscina” é o grande divisor de águas, para a mulher da mansão a piscina significava o ócio, o luxo, a ostentação, para a outra, a sobrevivência, um bem vital.

A piscina serve como o símbolo da desigualdade social, e é disto que trata o texto – o sentido mais global. Fica claro, assim, que o léxico cumpre grande importância na construção de sentidos. Quanto maior for o conhecimento prévio do léxico melhor será a construção e reconstrução de sentidos do texto.

Vimos de forma geral como o uso de estratégias concorre para a compreensão da compreensão leitora que em consonância ao que postula Castro & Dionísio (2003) os textos devem lidos autonomamente e não como estes vêm sendo normalmente praticados nos exercícios de compreensão leitora que com seus enunciados interrogativos, declarativos e imperativos apontam para uma compreensão predeterminada pelo autor do livro didático atribuindo aos leitores papéis interpretativos determinados. A partir das repostas obtidas, foram analisadas: as inferências que envolvem compreensão textual, as inferências que envolvem percepção afetiva e avaliação como consequência de julgamentos sociais. O dever da escola e dos professores em geral é fazer com que o aluno aprenda o que não sabe. A crônica “PISCINA” de Fernando Sabino faz uma crítica à desigualdade social, assunto polêmico que se mantém atual há muitas décadas. Certo dia, os moradores de uma casa luxuosa localizada em um morro próximo a uma favela, observaram que os seus vizinhos moradores desta favela, adentravam e roubaram alguma coisa: a água da piscina! Fato inusitado? Não para o autor da crônica.

Com palavras simples e habilidade na escrita, Fernando Sabino perpassa por várias esferas do problema da desigualdade social. Moradores que convivem em uma mesma cidade, vizinhos, vivendo situações sociais tão diferentes. Aborda desde os

problemas de saneamento básico, passando pela cultura da ostentação, educação, chegando ao medo da violência e a falta de segurança. Ler o mundo ele já sabe. O que precisa aprender ler é a palavra, não a decodificação desta isoladamente, mas parafraseando Bakhtin (1997) a palavra que constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte.

Um dos objetivos deste artigo científico foi discutir a importância da compreensão leitora e que para atingir tal habilidade, o professor pode lançar mão das estratégias de leitura que de uso sistemático incorporarão ao ato de ler dos aprendizes e estes paulatinamente transformar-se-ão em leitores proficientes. Um dos fatores que afetam a sociedade brasileira é a questão da Desigualdade Social, onde os ricos ficam cada vez mais ricos e os pobres vão entrando ainda mais na miséria.

E é isso que o autor procura repassar na sua crônica, a partir do momento que ele descreve a bela e luxuosa casa de um casal e da vida pobre das pessoas que invadem a casa para roubarem à água da piscina.

O autor está mostrando os contrastes sociais que nós já estamos acostumados a vivenciar, com notícias na televisão, jornais. Nessa crônica ele atinge de certa forma os políticos, que estão no poder e não fazem nada para melhorar a vida de quem os elegeu.

## REFERÊNCIAS

ECO, Umberto. *Leitura do texto literário: lector in fabula*. Lisboa: Presença, 1979.

BAKHTIN, Mikhail (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 08ª ed. São Paulo: Hucitec.

CASTRO, Rui Vieira de; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. *A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no "trabalho interpretativo"*. In: FELTES, Heloísa Pedrosa de Moraes. *Produção de sentido: estudos transdisciplinares*. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs, 2003.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: Inferências e contexto sociocultural*/Belo Horizonte. Formato Editorial, 2001.

HAYAKAWA, S.J A linguagem dos comunicados. In: HAYAKAWA, S.J. *A linguagem no pensamento e na ação*. São Paulo: Pioneira, 1963. Cap.03, p.29 - 42.

BRIDGE, C. *The text based inferences generated by children in processing writing discourse*. University of Arizona, 1977.

FREDERIKSEN, J.R Semantic processing units in understanding text. In: FREEDLE, O. (org). *Discourse production and comprehension*. Ablex: Northwood, 1977.

SABINO, Fernando. “Piscina”, In: *A mulher do vizinho*. Rio: Nova Fronteira, 1976.

MCLEOD, J. *Inference and cognitive synthesis*. Universidade de Alberta. Dissertação de doutorado, 1977.

RICKHEIT, Gert; SCHNOTZ, Wolfgang; STROHNER, Hans. *The concept of inference in discourse comprehension*. In: RICKHEIT, Gert; STROHNER, Hans (Eds.). *Inferences in text processing*. Amsterdam: North Holland, 1985. p. 03 - 47

## ANEXO

### PISCINA

**Fernando Sabino**

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina. Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, comprometessem tanto a paisagem.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. De vez em quando, surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Naquela manhã de sábado, ele tomava seu gim-tônica no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, cujos molambos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas se olharam, separadas pela piscina.

De súbito, pareceu à dona da casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já transpusera o gramado, atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça – e em pouco tempo sumia-se pelo portão.

Lá no terraço, o marido, fascinado, assistiu a toda à cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate. Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

## **A (RE)CATEGORIZAÇÃO DA IMAGEM DE JANUÁRIO GARCIA LEAL NO DOCUMENTÁRIO *O SETE ORELHAS: HERÓI BANDIDO***

**Andréa de Rezende Arantes Furtado**

Mestranda em Letras, Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR), Minas Gerais, Brasil.

**Maria Alzira Leite**

Doutora em Letras, Linguística e Língua Portuguesa (PUCMINAS), Minas Gerais, Brasil

Professora no Mestrado em Letras, Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR), Minas Gerais,  
Brasil.

**RESUMO:** Neste artigo, pretende-se, num primeiro momento, observar as formas de categorização e (re)categorização da representação de Januário Garcia, personagem lendário do Sul de Minas, no documentário *O Sete Orelhas: herói bandido*. Na busca pelo entendimento de como as estratégias de referenciação podem orientar os processos de produção de sentido, no decorrer de cenas do documentário, almejamos, ainda, identificar as formas de introdução de referentes na construção textual da imagem de o “Sete Orelhas. A linha teórica e metodológica segue o viés da linguística textual e discursiva, considerando a concepção de que a referenciação é uma atividade discursiva, pautada em (re)construções dos objetos do discurso. Diante disso, podemos dizer que a construção de cadeias referenciais auxiliam nos processos interpretativos. Pelo uso de expressões nominais, é possível integrar as diversas informações do texto, em função da significação substancial, juntamente com os elementos cotextuais, contextuais e cognitivos, evocados pelos referentes e pelas expressões referenciais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Referenciação. Categorização. Recategorização.

**ABSTRACT:** In this article, it is intended, in a first moment, to observe the forms of categorization and (re) categorization of the representation of Januário Garcia, legendary character of the South of Minas, in the documentary *The Seven Ears: hero bandit*. In the search for an understanding of how referencing strategies can guide the processes of meaning production, during documentary scenes, we also aim to identify the ways of introducing referents in the textual construction of the image of the "Seven Ears. The theoretical and methodological line follows the bias of textual and discursive linguistics, considering the conception that the reference is a discursive activity, based on (re) constructions of the objects of the discourse. Faced with this, we can say that the construction of reference chains helps in the interpretative processes. Through the use of nominal expressions, it is possible to integrate the various information of the text, in function of the substantial signification, together with the cotextual, contextual and cognitive elements, evoked by referents and referential expressions.

**KEYWORDS:** Referencing. Categorization. Reference chains.

## Introdução

Ao estudar e analisar as possibilidades de leitura e produção de sentido, notamos que as cadeias referenciais podem contribuir para a orientação dos processos de interpretação. Por meio da utilização dos recursos de que a língua dispõe, tais como, o uso de expressões nominais definidas e indefinidas, os sujeitos interlocutores tendem a se valer de estratégias de categorização e recategorização para construir sentidos, opiniões e posicionamentos.

Os fragmentos selecionados para este estudo foram recortados do documentário *O Sete Orelhas: Herói Bandido*. A história foi transformada em roteiro de filme, com o tempo de duração de quarenta e dois minutos, dirigido pelo professor de Literatura e compositor Bruno Maia. Bruno Maia obteve colaboração de amigos e estudiosos do caso, além do patrocínio recebido da Prefeitura de São Bento Abade. As filmagens foram realizadas em São Bento Abade, Tiradentes, São João del-Rei e São Thomé das Letras, sendo a lenda apresentada pelo ator Ronildo Prudente.

Esclarecemos que essa história, no documentário, é intercalada por depoimentos e entrevistas. Um dos depoimentos é do hexaneto do Sete Orelhas, Élio Garcia<sup>1</sup>. Em Belo Horizonte, foram entrevistadas duas pessoas que acrescentaram informações importantes sobre a vida de Januário e o Brasil-Colônia: o promotor do Patrimônio Histórico e Cultural de Minas, Marcos Paulo de Souza Miranda<sup>2</sup>, um dos maiores estudiosos da história de Januário; e a pesquisadora e cientista política Carla Maria Anastácia, doutora em História e Cultura Mineira. Destacamos, aqui, que “Carla aborda em seu trabalho, a violência e a criminalística nas Minas setecentista e oitocentista.” (SETE<sup>3</sup>, 2012). Sendo assim, o documentário acrescenta a esse cenário a ineficácia da justiça da época. Além desses participantes, Maia construiu o seu trabalho com os próprios depoimentos e também com os relatos de Vicente Lima, um contador de histórias de São Bento Abade, entre outros profissionais.

A história de Januário Garcia Leal narrada aconteceu em 1802, na cidade de São Bento Abade, onde duas famílias, os Silva e os Garcia brigavam por demarcação de terras. A lenda prega que depois de

---

<sup>1</sup> Autor do livro “Desbravadores dos Sertões”.

<sup>2</sup> Autor do livro “Jurisdição dos Capitães”.

<sup>3</sup> Reportagem publicada em Notícias diárias de Varginha e Sul de Minas, 2012.

alguns conflitos, o pai da família Silva chamou seus sete filhos, exigindo que os mesmos matassem João Garcia, proprietário da fazenda vizinha. Os sete homens amarraram-no numa figueira, tiraram-lhe a pele do corpo e o deixaram ali para que fosse comido pelas aves de rapina. Januário Garcia Leal (1761–1808), irmão de João Garcia e capitão de ordenanças, considerado um homem bom e trabalhador, buscou o apoio das autoridades coloniais, entretanto, não obteve nenhum retorno. Por isso, ele jurou vingança e seguiu os criminosos pelo território mineiro afora; assassinando um por um. Para finalizar o ato, cortava a orelha do homem “justiçado”, salgava-a e enfiava-a num cordão, que foi exibido como um colar pelos locais públicos por onde passava. Não demorou muito para ser conhecido como o “Sete Orelhas”. Passou a ser procurado pelo poder público, porém protegido pelo povo.

Buscando compreender as imagens de Januário Garcia Leal delineadas nos discursos, presentes no documentário, o nosso objetivo, neste estudo, concentra-se em analisar as estratégias de referenciação que podem orientar os processos de produção de sentido. Almejamos, então, observar as formas de categorização e de recategorização na construção da figura do “Sete Orelhas”, e, em seguida, identificar as formas de introdução de referentes na construção textual.

A linha teórica e metodológica segue o viés de uma linguística textual e discursiva, assumindo a concepção de que a referenciação é uma atividade discursiva. (Cf. KOCH; ELIAS, 2006, p. 123). Consideraremos as postulações de Koch e Elias (2006, 2012, 2013) e Marcuschi (2005, 2008), e de algumas sínteses e complementações propostas por Roncarati (2010), além de outros autores.

### **Referenciação e Progressão referencial**

Ao analisar os dizeres dos enunciadores no documentário, percebemos que os mesmos fazem escolhas linguísticas e de objetos de discurso que viabilizam o sentido que querem veicular aos seus interlocutores. A respeito disso, Roncarati (2010, p. 44) esclarece que o discurso é recortado pela dimensão perceptivo-cognitiva e intersubjetiva que os próprios interlocutores criam no universo textual.

Dessa forma,

o referente se torna, portanto, um objeto construído no/pelo discurso. O mundo real é aquele que sentimos, lemos, interpretamos e sobre o qual falamos com base em crenças, pressupostos, ideias e inferências construídos e reconstruídos

a partir de condições de produção transitórias, arbitrárias, históricas e passíveis de negociação. Mas também temos interditos, implícitos, ironias, intencionalidades, mentiras e más intenções: quantas vezes falamos de um referente X, em verdade ocultando e velando um referente Y? (RONCARATI, 2010, p.61).

Observamos que o referente, também tratado por objeto de discurso, é construído por meio de elementos informativos, ou característicos, que são atribuídos a ele. O uso adequado de elementos de referenciação contribui para a produção textual de sentido nas atividades discursivas. Sendo assim, para entendermos melhor esse conceito, ancoramo-nos em Koch e Elias quando ressaltam que a referenciação é

o processo que diz respeito às diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina progressão referencial. (KOCH; ELIAS, 2006, p 123).

Nessa linha, o sentido se estrutura a partir da interação entre referentes, que ao serem introduzidos e retomados, podem manter características já citadas ou mudar o foco sob o qual se analisa o objeto.

Em função disso, por meio do processo de referenciação, o referente conceitua de maneira progressiva a representação que o enunciador pretende veicular aos seus interlocutores. Assim, podemos dizer que a referenciação é uma atividade discursiva, já que as escolhas do sujeito interagem com outros sujeitos e os objetos de discurso (re) constroem nesse processo de interação. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 123).

De acordo com a literatura atual, a referenciação consiste na “construção e reconstrução de objetos de discurso, que são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com nossa percepção do mundo, nossos ‘óculos sociais’.” (BLIKSTEIN, 1985 apud KOCH, 2013, p. 134).

Segundo Koch e Elias (2006, p. 125), há na construção textual as seguintes estratégias de referenciação:

- Introdução (construção): Trata-se da apresentação de um “objeto” no texto. Por exemplo:

“Os irmão Silva parecia animais...”<sup>4</sup>

O objeto “ os irmão Silva” está sendo apresentado no texto.

- Retomada (manutenção): Trata-se de um objeto já inserido no texto, que foi retomado por meio de um referencial. Veja-se o exemplo:

“Os irmão Silva parecia animais, não tinha cultura, não tinha nada não, era gente perigosa, maldosa...”

Houve uma reativação do objeto-de-discurso “os irmão Silva”, por meio de um referencial “era gente perigosa, maldosa”. Dessa forma, “os irmão Silva” permanece em foco.

- Desfocalização: Trata-se da introdução de um novo objeto.

“Os irmão Silva parecia animais, não tinha cultura, não tinha nada não, era gente perigosa, maldosa e naquela época, no campo formoso, na fazenda campo do formoso (mãos cruzadas sobrepostas sobre a perna direita, cruzada sobre a esquerda) morava Januário Garcia e João Garcia era irmão e veio morá na época os sete irmão Silva, então chegaro lá e compraro a fazenda...”

Como vimos, um novo objeto-de-discurso foi introduzido “Januário Garcia” e “João Garcia”, passando a ocupar uma posição focal. Já objeto retirado de foco, “os irmão Silva” permanece em estado de ativação parcial (*stand by*), isto é, ele continua disponível para utilização imediata sempre que necessário.

Observe-se, então, que os referentes podem ser introduzidos, a qualquer momento e/ou alterados. Com isso, o interlocutor vai criando uma representação muito complexa, por meio de novas categorizações sobre o referente.

Mas como isso vai se desenvolvendo ao longo do documentário?

---

<sup>4</sup> Os excertos foram retirados de cenas do documentário para exemplificação da teoria.

Por meio do uso de expressões nominais definidas e indefinidas, empregadas tanto para ativação de referentes quanto para a retomada e remissão anafórica, tais como: as anáforas correferenciais cossignificativas e as recategorizadoras; as anáforas indiretas e associativas, bem como as catáforas.

Destacamos que a categorização, para Ciulla e Silva (2008, p. 23), consiste num procedimento cognitivo por meio do qual os interlocutores “percebem o mundo e, ao fazê-lo, também distinguem, classificam e designam as coisas à sua volta”. Logo, a categorização, não nomeia o mundo, apenas, mas também, o conceitualiza e, ainda, se refere a esse mundo por meio do discurso, utilizando criatividade e argumentação.

Em se tratando da recategorização, Marcuschi (2008, p.109) enfatiza que esse processo ocorre quando um objeto de discurso é categorizado, e, ao ser retomado ao longo do texto por expressões nominais, é (re) categorizado de outras maneiras.

Tendo em vista, o fato de todo o processo de referenciação se concretizar no texto, por meio de escolhas linguísticas feitas pelo sujeito da enunciação, faz-se pertinente compreendermos como ocorre a estruturação das cadeias referenciais e suas contribuições para a progressão referencial.

### **Cadeias Referenciais**

A construção do texto se inicia a partir de um tema ou tópico para o qual os referentes são introduzidos e categorizados em função da representação da realidade, que se deseja veicular aos interlocutores ao longo da progressão textual. Koch (2009, p. 62) divide as três operações básicas, envolvidas na constituição da memória discursiva, como estratégias de referenciação, e, que, conseqüentemente, colaboram para a construção de cadeias referenciais.

Ao mencionarem as cadeias referenciais, Koch e Elias (2012a, p. 132) definem que a retomada de referentes pode ser feita por meio de elementos anafóricos de forma retrospectiva ou anaforicamente, ou até mesmo, de forma prospectiva ou cataforicamente. Portanto, essas cadeias são nomeadas como anafóricas ou referenciais, pois remetemo-nos, seguidamente, a um mesmo referente ou a elementos estreitamente ligados a ele, no texto. Esse movimento de retroação a elementos, já presentes no texto, constitui um princípio de construção textual e todos os textos possuem uma ou mais cadeias referenciais (KOCH; ELIAS, 2012a, p. 144).

As cadeias referenciais, por meio de uma orientação argumentativa, conduzem os interlocutores, no caso do documentário, às conclusões desejadas por um locutor. Por meio de uma sequência de itens lexicais, torna-se possível categorizar o objeto de discurso e apresentar a evolução de suas características. Desse modo, a construção da significação do objeto de discurso ocorre em um processo dinâmico e criativo de manipulação do fluxo informacional entre o referente e as expressões referenciais que o referenciam.

O movimento discursivo de elementos referenciais, em um texto, compreende estratégias distintas que permitem a progressão textual. Essas estratégias constituem a anáfora, que é um

mecanismo linguístico por meio do qual se aponta ou remete para elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir deste. Comumente, reservasse a denominação de anáfora à remissão para trás (por ex., Paulo saiu; ele foi ao cinema) e de catáfora, à remissão para frente (por ex.: Só quero isto: que vocês me entendam) (KOCH; ELIAS, 2012b, p. 127).

Observe um exemplo de anáfora direta, retextualizada do dizer do senhor Vicente Lima: “Eles correro, pegaro corda, faca, né, os apreparo certo...” Veja que os referentes “corda” e “faca” são retomados pelo referente “os apreparo certo”. Há anáforas diretas e indiretas. As diretas “retomam referentes previamente introduzidos no texto, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente...” (MARCUSCHI, 2005 apud KOCH & ELIAS, 2013, p. 136).

Já as anáforas indiretas, caracterizam-se pelo fato de

geralmente serem constituídas por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda um antecedente explícito no co-texto. (MARCUSCHI, 2005 apud KOCH & ELIAS, 2013, p. 136).

Há também, segundo KOCH (2006, p. 128), a anáfora associativa, que consiste em introduzir um referente novo no texto, por meio de exploração dos elementos de relação, podendo ser considerado, de alguma forma, ingrediente do outro, como ilustrado no exemplo a seguir: “Eles correro... pegaro corda, faca, né, os apreparo certo...”.

A introdução de um referente novo no texto “apreparo” explora as relações meronímicas, ou seja, todas aquelas em que um dos elementos da relação, pode ser considerado, parte do outro.

As anáforas correferenciais ocorrem quando um referente é retomado de modo que se preserve a identidade do objeto de discurso, isto é, usa-se o mesmo elemento lexical para

realizar a retomada. As reiteraões, ou designações alternativas com o uso de sinônimos, apelidos de nomes, diminutivos, para se referir ao mesmo objeto.

A exemplo disso, temos um outro trecho retextualizado do dizer do senhor Vicente Lima: “Os irmão Silva parecia animais, não tinha cultura, não tinha nada não, era gente perigosa, maldosa e naquela época, no campo formoso, na fazenda campo do formoso (mãos cruzadas sobrepostas sobre a perna direita, cruzada sobre a esquerda) morava Januário Garcia e João Garcia era irmão e veio morá na época os sete irmão Silva...”

Note que o objeto-de-discurso “os irmão Silva” foi reiterado por meio da expressão “os sete irmão Silva” é retomando de forma mais específica pelo numeral “sete”.

No trecho destacado, observa-se a correferencialidade, já que o exemplo de anáfora faz referência a um mesmo objeto de discurso. Entende-se por correferenciais, quando um ou mais itens se referem a um mesmo referente. A correferencialidade é bastante comum nos exemplos de anáfora. Também é correferencial o uso do pronome reto “eles”, num outro fragmento retextualizado do dizer do senhor Vicente Lima, no documentário: “E es num concordavam com a com a divisa e João Garcia trabalhando, foi indo até que um dia, dois irmãos Silva veio no serviço de João Garcia lá na divisa e disse pro João Garcia: “Olha, cê toma cuidado que nós vamo te matá, viu! Por causa dessa divisa”. E João Garcia ficou assim: “Ah, não vai matá nada, isso é conversa fiada, né? Não acredito. E os irmãos Silva tomaro a decisão de matá João Garcia. Até que um dia, João Garcia teve de vim aqui no arraiar, naquele tempo era arraiar. Eles correrro... pegaro corda, faca, né, os apreparo certo”. Note-se que há, novamente, um exemplo de anáfora correferencial, já que o pronome “eles” se refere aos “irmãos Silva”.

Já as anáforas cossignificativas abrangem as retomadas, preservando a identidade de sentido nas categorizaões dos referentes, uma vez que, se houver alterações substanciais de sentido, não se mantém a mesma significação, suscitando as recategorizaões.

Em geral, referir é uma atividade criativa de designação discursiva de referentes e consiste em retomar o referente já introduzido no texto, em uma continuidade referencial, com correferenciação, por meio de repetição de referentes ou palavras sinônimas. Observamos essa correferenciação na repetição do referente “os irmão Silva” no discurso do contador de histórias 2, senhor Vicente Lima: “Os irmão Silva parecia animais, não tinha cultura, não tinha nada não, era gente perigosa, maldosa... E os irmãos Silva tomaro a decisão de matá João Garcia.”

Já “retomar” consiste em manter um núcleo referencial de forma direta, ou seja, na retomada total ou parcial do referente com correferenciação e cossignificação, ou de forma

indireta, na retomada por associação em relações semânticas total, gerando, assim, recategorizações ou ativação de novos referentes. A exemplo de retomada, temos o uso do pronome “eles” e até mesmo das expressões “sete irmão Silva” e “dois irmão Silva”, que retomam a expressão “os irmão Silva” nos dizeres do Senhor Vicente Lima.

E “remeter” trata-se de um movimento textual nem sempre correferencial, pois a remissão pode auxiliar novas informações, suscitando (re)categorização ou ativação de novos referentes. Como vemos nesse outro recorte, retextualizado do dizer do senhor Vicente Lima: “Os irmão Silva parecia animais, não tinha cultura, não tinha nada não, era gente perigosa, maldosa...” Ao utilizar as palavras e expressões “animais, não tinha cultura, não tinha nada não, era gente perigosa, maldosa”, o referente “os irmão Silva” passou a ser recategorizado, ou seja, fica explícito para o interlocutor que o enunciador senhor Vicente Lima considera os irmãos Silva como pessoas más.

Concluindo, Koch (2009, p. 59) estabelece uma relação de subordinação hierárquica entre os termos:

- (a) a retomada implica remissão e referenciação;
- (b) a remissão implica referenciação e não necessariamente retomada;
- (c) a referenciação não implica remissão pontualizada, nem retomada.

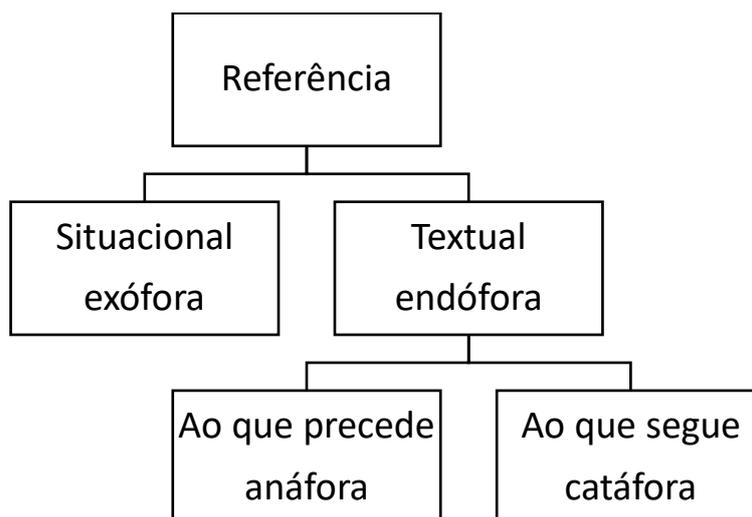
Sendo assim, o texto é constituído em relações sequenciadas que se imbricam nas cadeias referenciais, pois o processo textual envolve movimentos prospectivos, retrospectivos e, ainda, movimentos abruptos, fusões e alusões entre várias possibilidades.

“Em sentido estrito, pode-se dizer que a progressão textual se dá com base no já dito, no que será dito e no que é sugerido, que se co-determinam progressivamente” (KOCH, 2011, p. 85).

Os textos apresentam cadeias referenciais que são utilizadas como um recurso importante para caracterizar os modos de organização do discurso. Nas narrativas, há cadeias relacionadas aos personagens, aos espaços, às ações e aos objetos da história, por meio das quais se desenvolvem muitos efeitos de sentido. Há, portanto, nos textos narrativos, vários efeitos discursivos explícitos e implícitos decorrentes das cadeias referenciais que se relacionam com o próprio ato de narrar. É possível, então, perceber que a própria sucessão de ações, que desencadeia a narrativa, se constitui por um intenso processo referencial e contextual.

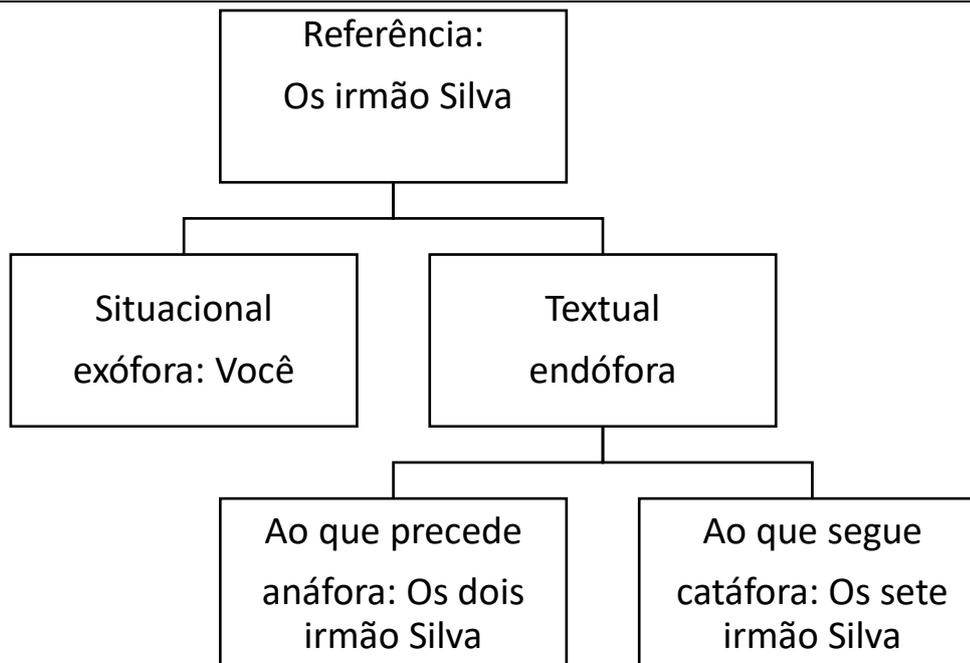
Os referentes são um dos principais fatores de coesão (Halliday & Hasan, 1976). Os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos são elementos de referência. Segundo esses autores, a referência pode ser situacional, ou seja, exofórica, quando o referente está fora do texto, e é endofórica, quando o referente se encontra inserido no texto. Se o referente precede o item coesivo, temos a anáfora; porém, se estiver posposto a ele, temos a catáfora.

Observe-se o quadro:



(Fonte: KOCH, Ingedore Villaça. Coesão textual: Conceitos e mecanismos. **Coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 13-29).

Com base em Koch (2013), adaptamos o esquema anterior, classificando os referentes anafóricos:



Nesse cenário, a proposta de inferência segue a seguinte possibilidade interpretativa:

1 – “Os irmão Silva” parecia animais, não tinha cultura, não tinha nada não, era gente perigosa, maldosa e naquela época, no campo formoso ... dois irmão Silva veio no serviço de João Garcia lá na divisa...” (Trecho retextualizado do documentário “O Sete Orelhas: Herói Bandido”)

2- Januário Garcia Leal matou os desafetos de seu irmão: Os sete irmão Silva

3 - Você não se arrependerá de assistir este documentário.

Como pudemos observar, para Koch (2013 apud Halliday & Hasan, 1976), a referência pode ser pessoal, feita por meio de pronomes pessoais e possessivos; demonstrativa, por meio de pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar; e comparativa, realizada de forma indireta. Observe-se os exemplos:

- Os irmãos Silva pareciam animais, não tinha cultura. *Eles* saíram da moita, do mato, do esconderijo... (Referência pessoal anafórica)
- Januário Garcia Leal matou todos *estes*: os sete irmãos Silva. (Referência demonstrativa catafórica).
- Januário Garcia agiu *igual aos* irmãos Silva. (Referência comparativa endofórica)

Essas substituições consistem na colocação de termo(s) no lugar de outro(s) do texto, ou até mesmo, de uma oração inteira. Seria a utilização de um “coringa”, evitando assim, a repetição (KOCH, 2013, p. 21 apud HALLIDAY & HASAN, 1976).

Os autores Halliday & Hasan (1976), estabelecem uma distinção entre substituição e referência. Esta última consiste na “total identidade referencial entre o item de referência” e o item pressuposto, enquanto a substituição “ocorre sempre alguma redefinição”. A substituição ocorre quando uma nova especificação é acrescentada. Veja um exemplo contrastivo da substituição (KOCH, 2013, p. 22):

- Pedro comprou uma camisa vermelha, mas Jorge preferiu uma verde.

Houve, portanto, uma redefinição do referente, pois deixou de ser uma camisa vermelha e passou a ser uma verde.

Entretanto, os autores Brown & Yule ressaltam que o referente sofre mudanças, à medida que um texto se desenvolve. Com base nessas considerações, referência não se distingue de substituição.

### **Januário Garcia Leal: Herói ou bandido?**

Para compor a análise, selecionamos um fragmento de cena do documentário *O Sete Orelhas: Herói Bandido*, iniciado aos cinco minutos e cinquenta e dois segundos de gravação. Nesse recorte, Bruno Maia apresenta uma breve contextualização histórica da lenda, no cenário mineiro. Depois disso, a personagem representada pelo ator Ronildo Prudente, que trataremos por contador de histórias 1, introduz o incidente que causou a morte de João Garcia. Posteriormente, a história é narrada na sequência pelos seguintes enunciadores: o contador de história de São Bento Abade (Vicente Lima); o escritor Élio Garcia, hexaneto de Januário Garcia Leal; Vicente Lima novamente e Tanando, advogado e também escritor. Este último conta a história até o momento em que João Garcia é assassinado.

O trecho transcrito<sup>5</sup> possui um minuto e trinta segundos de gravação, apresentando, apenas, os dizeres dos seguintes enunciadore: locutor, contador de histórias 1, contador de histórias 2, Élio Garcia e Tanado. Vejamos:

*LOCUTOR*: Diz a tradição que os Garcia formavam uma família íntegra, religiosa e exemplos de boa conduta.

*CONTADOR DE HISTÓRIAS 1* (com um cachimbo na mão direita e gesticulando com a esquerda como se estivesse solicitando a atenção do interlocutor): Es fala mininu qui lá pa traizmenti duas famía aí, os silva e os Garcia prontou uma disgracera por conta de dividição de terra.

*VICENTE LIMA* (Preparando o fumo para fazer cigarro de palha): Os irmão Silva parecia animais, não tinha cultura, não tinha nada não, era gente perigosa, maldosa e naquela época, no campo formoso, na fazenda campo do formoso (mãos cruzadas sobrepostas sobre a perna direita, cruzada sobre a esquerda) morava Januário Garcia e João Garcia era irmão e veio morá na época os sete irmão Silva, então chegaro lá e compraro a fazenda e fazia divisa com Januário com João Garcia com a fazenda campo formoso.

*ELIO GARCIA* (sentado num banco de uma praça com o braço esquerdo apoiado sobre o encosto do banco): e eles andaro tendo várias encrenças de divisa.

*VICENTE LIMA* (Picando fumo para fazer o cigarro de palha): E es num concordavam com a com a divisa e João Garcia trabalhando foi indo até que um dia dois irmãos Silva veio no serviço de João Garcia lá na divisa e disse pro João Garcia: “Olha, cê toma cuidado que nós vamo te matá, viu! Por causa dessa divisa”. E João Garcia ficou assim: “Ah, não vai matá nada, isso é conversa fiada, né? Não acredito. ( )” E os irmãos Silva tomaro a decisão de matá João Garcia. Até que um dia, João Garcia teve de vim aqui no arraiar, naquele tempo era arraiar. Eles correrro... pegaro corda, faca, né, os apreparo certo e lá embaixo tinha uma figueira muito grande e debaixo

<sup>5</sup> Os fragmentos de cena foram retextualizados. Conforme (MARCUSCHI, 2005, p. 46), a retextualização é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita.

daquela figueira, os irmãos escondero com aquelas ferramentas. Quando João Garcia foi passando, eles saíram da moita, do mato, do esconderijo, né...

*TANANDO*: “penduraram ele numa figueira e tiraram a pele dele inteira vivo.”

Veja-se o início do fragmento recortado:

*LOCUTOR*: Diz a tradição que os Garcia formavam uma família íntegra, religiosa e exemplos de boa conduta.

É possível perceber nesse excerto que o objeto de discurso “os Garcia” é introduzido por nomeação, para em seguida, ser feita uma primeira categorização por predicação, já que, faz-se uso do predicativo do sujeito (íntegra, religiosa, exemplos de boa conduta). Por meio dessas categorizações, percebe-se que o locutor explicita uma opinião positiva sobre a família Garcia.

Ao passo que, contrastando com o primeiro exemplo, temos a seguir, outra categorização para um novo objeto de discurso “os irmão Silva”, feita também por meio do uso de predicativos do sujeito “animais, não tinha cultura, não tinha nada não, gente perigosa, maldosa”. Todavia, neste exemplo, agora, a categorização ressalta de forma negativa a família Silva.

*VICENTE LIMA* (Preparando o fumo para fazer cigarro de palha): Os irmão Silva parecia animais, não tinha cultura, não tinha nada não, era gente perigosa, maldosa...

Observe-se, agora, a continuidade desse fragmento:

*VICENTE LIMA* (Preparando o fumo para fazer cigarro de palha): Os irmão Silva parecia animais, não tinha cultura, não tinha nada não, era gente perigosa, maldosa e naquela época, no campo formoso, na fazenda campo do formoso (mãos cruzadas sobrepostas sobre a perna direita, cruzada sobre a esquerda) morava Januário Garcia e João Garcia era irmão e veio morá na época os sete irmão Silva, então chegaro lá e compraro a fazenda e fazia divisa com Januário com João Garcia com a fazenda campo formoso.

Percebemos agora, que o referente inicialmente introduzido “irmão Silva” é retomado primeiro, por meio da repetição da expressão “irmão Silva”. Esse referente, entretanto, perde sua posição focal, quando novos personagens são inseridos “Januário Garcia e João Garcia” que passam a ser o tema sobre o qual se desenvolvem as predicacões, ou seja, a referenciación. Quando os referentes são retomados, “tem-se o que se denomina progressão referencial” (KOCH, 2013, p. 132).

Há duas formas de se realizar a retomada do referente. A primeira é retrospectiva ou anaforicamente, e a outra pode ser de forma prospectiva ou cataforicamente. Como vimos na análise do trecho do documentário, ocorre uma retomada retrospectiva ou anaforicamente, já que o referente “irmão Silva” refere-se a mesma expressão citada anteriormente.

O uso de anáforas consiste nos processos de categorização e recategorização referencial. Por exemplo, no documentário é recorrente na fala do contador de histórias 2, Vicente Lima, o uso do referente “os irmão Silva” que é retomado por meio de uma repetição. Haja vista que, na oralidade a repetição é usada como elemento de coesão. Nesse ponto, então, temos a o uso de anáfora correferencial, uma categorização; já que foi utilizado o mesmo elemento lexical, preservando a identidade do objeto de discurso “os irmão Silva”. Essa retomada dá “origem às cadeias referenciais ou coesivas, responsáveis pela progressão referencial do texto” (KOCH, 2006, p. 131).

Outras retomadas são utilizadas:

“...e veio morá, na época, **os sete irmão Silva**, então chegaro lá e compraro a fazenda e fazia divisa com Januário com João Garcia com a fazenda campo formoso.”

Nesse exemplo, o uso de “os sete irmão Silva” retoma o referente objeto de discurso “os irmão Silva”, acrescentando um novo elemento a ele, no caso, o numeral “sete”. Dessa forma, temos uma recategorização do objeto. O mesmo acontece em outra fala do senhor Vicente Lima, com o numeral dois. Veja:

“...um dia, **dois irmãos Silva** veio no serviço de João Garcia lá na divisa e disse pro João Garcia: “Olha, cê toma cuidado que nós vamo te matá, viu! Por causa dessa divisa.”

Segundo Koch (2013), a introdução de referentes no modelo textual ocorre de duas formas. Uma é chamada de ‘ativação ancorada’ e outra, ‘não-ancorada’. A segunda ocorre quando o locutor introduz no texto um objeto de discurso totalmente novo. No trecho transcrito do documentário, a primeira vez que o senhor Vicente Lima cita “os irmãos Silva, Januário Garcia e João Garcia”, há a utilização de uma ativação não-ancorada. A ‘ancorada’ acontece sempre que um novo objeto de discurso é introduzido no texto, com base em algum tipo de associação, com elementos já presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo dos interlocutores. Posteriormente, Lima faz uso do pronome “eles” para uma nova retomada e manutenção do foco, a chamada ativação ancorada, já que se refere ao elemento “irmãos Silva” já presente no co-texto. (KOCH, 2006, p. 127).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observa-se, no documentário, que as principais formas de categorização e recategorização emergentes são as expressões nominais, imbricadas no predicativo do sujeito e na anáfora indireta, já que o enunciador categorizou os irmãos Silva como “animais, não tinha cultura, não tinha nada não, era gente perigosa, maldosa...” Entretanto, a ativação também se dá por meio de pronome ou expressão com o nome próprio, o que não configura uma categorização, mas apenas uma introdução ou retomada do objeto do discurso.

Sendo assim, a construção de cadeias referenciais auxiliam nos processos interpretativos, principalmente pelo uso de expressões nominais, é possível integrar as diversas informações do texto em função da significação substancial que agregam ao relacionar os elementos cotextuais, contextuais e cognitivos evocados pelos referentes e expressões referenciais. Fica, portanto, implícito, segundo o ponto de vista do enunciador, senhor Vicente Lima, a imagem do “Sete Orelhas” como um “herói”, já que o contador de histórias considera os irmão Silva como bandidos.

Os processos de construção, categorização e recategorização dos referentes textuais se revelam, então, como um recurso produtivo para a progressão, coesão e coerência do todo textual. Quando os enunciadores adquirem a consciência desses processos, desenvolvem cadeias referenciais mais ricas, explorando a intersubjetividade e os efeitos de sentido decorrentes do uso de uma ou outra expressão referencial e, com isso, as expressões nominais referenciais se apresentam como elementos cruciais na construção textual dos sentidos.

## REFERÊNCIAS

CIULLA e SILVA, Alena. **Os processos de referência e suas funções discursivas: o universo literário dos contos**. 2008. 201f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

HALLIDAY, M.A.K. & Ruqaiya HASA N. **Cohesionin English**. Londres, Longman, 1976.

KOCH; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p.123-135.

KOCH; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012a.

KOCH; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2012b.

KOCH, Ingedore Villaça. Coesão textual: Conceitos e mecanismos. **Coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 13-29.

KOCH, Ingedore Villaça. Conceito e coerência. In: KOCH, Ingedore Villaça. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 21-53.

KOCH, Ingedore Villaça. Escrita e progressão referencial e sequencial. In: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 131-156.

KOCH, Ingedore Villaça. Escrita e coerência. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2013, p.191-214.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

**O SETE Orelhas: Herói Bandido**. Direção: Bruno Maia. Produção: Bruno Maia, São Bento Abade, Braia Produções, 42 min, 2012.

RONCARATI, Cláudia. **Cadeias do texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial: 2010.

SEVERO, Cristine G.; MAKONI, Sinfree. *Políticas linguísticas Brasil-África: por uma perspectiva crítica*. (Coleção Linguística). Vol.5, Florianópolis: Insular, 2014.136p. ISBN: 978-85-7474-856-6

**Por Alexandre António Timbane<sup>1</sup>**

O livro “Políticas linguísticas Brasil-África: por uma perspectiva crítica” de Severo e Makoni (2015) é uma obra preciosa que reúne debates a cerca da política e do planejamento linguístico no Brasil e nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). O estudo sobre as políticas linguísticas na África lusófona e no Brasil ainda são escassos, na comunidade acadêmica. O livro de Severo e Makoni (2015) preenche essa grande lacuna pelo fato de abordar como a política interferiu/interfere no destino das diversas línguas faladas no espaço lusófono. O livro levanta a problemática de relação do português como língua da colonização (de controle, de dominação, de subjugação e de subversão), do português como língua nacional (oficialidade) e ainda português como língua de comunicação internacional.

O livro levanta debates que envolvem a relação entre as línguas e as pessoas, culturas, crenças e comportamentos em diversos estágios da formação de Estados no espaço lusófono. O livro faz uma projeção do futuro das línguas no espaço lusófono com especial atenção para as relações dos PALOP e o Brasil, uma vez que o Brasil influencia linguístico e culturalmente nos PALOP através de novelas, música, notícias entre outros materiais provenientes das mídias.

O livro foi coroado por uma apresentação do ilustre professor Ashraf Abdelhay, docente da Universidade de Cambridge, investigador ativo em políticas e planejamento linguístico de línguas africanas. É importante referir a qualidade das referências utilizadas nos debates e na fundamentação teórica do presente livro. Trata-se de 233 referências bibliográficas recentes, de maior relevância para os estudos linguísticos e recomendadas para quem se interessa pela temática em debate. Essa quantidade bibliográfica fornece uma qualidade aprofundada do debate sobre políticas e planejamento linguísticos. É importante referir que 94% das obras citadas pelos autores foi escrita em língua portuguesa e é acessível em livrarias e em bibliotecas das instituições privadas e públicas (universidades federais, estaduais, municipais) brasileiras.

No primeiro capítulo “Políticas linguísticas e a invenção da língua no Brasil”, os autores discutem as políticas linguísticas coloniais e pós-coloniais no Brasil relevando os primeiros atos

---

<sup>1</sup>Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês (BA)

do planejamento que se observaram com produção das primeiras gramáticas escritas. O debate não aponta apenas a língua oficial, mas também a importância das diversas línguas indígenas brasileiras e sua relação com a cultura local. O capítulo destaca a formação da variedade brasileira do português e a formação do dialeto caipira que resulta de ‘regionalização das identidades’, dos sotaques e dos regionalismos linguísticos.

No segundo capítulo 2 “Línguas em Angola e a africanização da língua no Brasil”, os autores narram a chegada do português em Angola e intervenção política colonial que colocou as diversas línguas angolanas em desvantagem comparativamente ao português. Levanta-se ainda a influência da religião na expansão e na implementação de uma política linguística colonial que fomenta a língua portuguesa e proíbe o uso das línguas locais. Nota-se aqui a resistência no uso da língua do colonizador, mas por outro lado, da importância da língua do colonizador na unificação linguística das diversas etnias que falam as diversas línguas angolanas. O capítulo aproveita mostrar como as línguas angolanas (especialmente o kimbundo) influenciaram na construção da variedade brasileira do português. Nota-se no português do Brasil a existência de um conjunto lexical e cultural vinda com povos escravizados que chegaram no período do tráfego de escravos no Brasil. O capítulo não analisou apenas os contextos linguísticos de Angola, mas também estabeleceu a relação com a situação linguística brasileira, atitude que revela a relação entre os dois países.

Percorrendo os PALOP, o terceiro capítulo “Moçambique: políticas linguísticas na história colonial e pós-independência” inicia com a apresentação do Moçambique colonial. Aqui, os autores analisam a influência islâmica, árabe e bantu naquele espaço geográfico. Levanta-se a relevância da consolidação das etnias na preservação das línguas moçambicanas e a ascensão do português no ensino e para o assimilato. O período pós-colonial continua com a política linguística colonial através da oficialização apenas do português desconsiderando as diversas línguas africanas. É no período pós-colonial que através do partido no poder (a FRELIMO) que se combate o regionalismo fomentando e incentivando a união e o uso do português. Com o surgimento de políticas multipartidárias (nos anos 1992) fomenta-se a educação bilíngue que é uma tentativa de valorizar as duas dezenas de línguas bantu faladas no território.

Em seguida, os autores concentram suas atenções para “Cabo Verde e a dimensão colonial do crioulo e da língua portuguesa” (quarto capítulo) onde destacam uma situação da formação e difusão do crioulo como a língua mais falada naquele país. Os debates mostram como o português se enraizou num espaço onde predomina o crioulo influenciado até pelo principal partido, o PAIGC. A lusitanização e a crioulição são fenômenos que mais se evidenciaram em Cabo Verde

embora ambos fossem resultados do processo da colonização. Para os autores “a lusitanização foi usada como chave de leitura para compreender a dinâmica social e histórica das línguas em Cabo Verde.” (SEVERO; MAKONI, 2015, p.88).

No quinto capítulo fala-se sobre “Línguas e estados nacionais” que é uma ‘amarração’ dos assuntos discutidos nos capítulos anteriores. Os autores da oficialização e da nacionalização linguística foram marcantes nos períodos colonial e pós-colonial e ditaram o destino das diversas línguas sem estatuto superior. As línguas africanas assumem protagonismo na vida real dos africanos embora não fossem oficiais, o que confina o português nas zonas urbanas. As línguas em contextos coloniais foram impulsionadas pela coroa portuguesa e pela religião católica através do *cristianletos*. A produção linguística em África só se consolidou no século XIX com *Summer Institute of Linguistics*. No Brasil, o português se intensificou com instalação da família real e com a implementação da política nacionalista brasileira que buscou a identidade nacional. Hoje algumas línguas indígenas e europeias são co-oficiais em alguns municípios brasileiros e reforçam a educação bilíngue que resgata a identidade linguística dos brasileiros. As línguas são entidades sociais, dependem das práticas sociais e assim, a sua expansão ou desaparecimento depende da relação entre a língua e as práticas sociais.

Por fim, o sexto capítulo, a “Lusitanização e integracionismo: por um olhar crítico e contextualizado” faz uma observação crítica das línguas focando para a língua como um código, como expressão do pensamento, como representante do mundo exterior e que assume a relação a outras linguagens. Para compreender a lusitanização não basta analisar sob o ponto de vista do integracionismo. Pode-se explorar outras abordagens incluindo a cultura e a filosofia. A CPLP promove apenas o português e pouco discute as diversas das línguas que convivem no espaço geográfico-territorial. Algumas línguas estão reduzindo o número de falantes consequência de políticas linguísticas segregadoras. O capítulo termina apontando que que novos signos pós-coloniais estão aparecendo na CPLP fazendo surgir a brasilfonia, angolafonia ou moçambifonia que resulta do contato entre o português e as diversas línguas faladas no espaço lusófono fato que resultou na lusitanização. A lusitanização não explica como África influenciou o Brasil na formação de práticas e discursos afro-brasileiros. Não explica de que forma ocorre o retorno dessas práticas e discursos para África lusófona. Os autores prometem esse debate nas próximas pesquisas.

## Referência

SEVERO, Cristine G.; MAKONI, Sinfree. *Políticas linguísticas Brasil-África: por uma perspectiva crítica*. (Coleção Linguística). Vol.5, Florianópolis: Insular, 2014.