



A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa 2

Fabiano Tadeu Grazioli
(organizador)

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Fabiano Tadeu Grazioli
(Organizador)

A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A474	A senda nos estudos da língua portuguesa 2 [recurso eletrônico] / Organizador Fabiano Tadeu Grazioli. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa; v.2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-493-1 DOI 10.22533/at.ed.931192407 1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Pesquisa – Brasil. I. Grazioli, Fabiano Tadeu. II. Série. CDD 469.5
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A imagem do caleidoscópio pode representar de maneira satisfatória este segundo volume de *As sendas da Língua Portuguesa*, isso por que, sendo o referido aparelho óptico formado internamente por pequenos fragmentos de vidro colorido e espelhos inclinados, que, através do reflexo da luz exterior, apresentam, a cada movimento, combinações variadas, os trabalhos que compõem o volume partem de diferentes veredas do âmbito das linguagens para se unirem e oferecerem um panorama diverso e complexo de estudos que, dependendo do movimento e da perspectiva de quem olha/lê, pode apresentar múltiplos caminhos (ou sendas, como bem registramos no título) que, contemporaneamente, a Língua Portuguesa percorre no âmbito das pesquisas acadêmicas.

Do lugar de que olhamos para o caleidoscópio agora, como organizadores da obra, que é a experiência de quem olha para cada fragmento de vidro colorido, cada um por sua vez, cabe fazer alusão à temática de cada capítulo-fragmento, na tentativa de transmitir a multiplicidade de enfoques que as linguagens recebem aqui. Assim, cabe listar como temáticas dos capítulos, na ordem que aqui aparecem: o lugar e o papel da linguagem oral nas relações de ensino-aprendizagem da língua, tomando como ponto de investigação as proposições didáticas em materiais selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático e a exploração e a sistematização da proficiência das habilidades relacionadas à linguagem oral assim como fazem com a leitura e a escrita; os resultados da experiência de planejamentos e materiais visando atender questões práticas do ensino da língua inglesa da Educação Básica, protagonizada pelo subprojeto PIBID Letras/Inglês da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campos Belos; os problemas concernentes à elaboração e codificação da norma padrão no Brasil, tendo em vista seu papel na consolidação da variedade nacional brasileira e, por conseguinte, no fortalecimento do discurso acerca do pluricentrismo do português; a futuridade no português brasileiro, verificado na oralidade e a sua ocorrência em outra face da língua: a escrita; a literatura brasileira diaspórica e os hibridismos culturais e linguísticos.

Ainda no campos das trocas entre a Língua Portuguesa e a Literatura, são disponibilizados mais dois capítulos: um capítulo sobre a hibridização dos gêneros impulsionada pela modernidade que propiciou aos autores uma nova estética dentro na criação literária, tendo como corpus de análise crônicas Fabrício Carpinejar; e outro sobre o ensino da literatura à luz da complexidade e da transdisciplinaridade. Voltando ao campo da Língua Portuguesa, o próximo capítulo trata do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) na República Popular da China (RPC) e a abertura para o ensino do espanhol no referido país. O tema dos próximos capítulo são: a maneira como o livro didático aborda questões relacionadas ao gênero textual/discursivo e como orienta os docentes à prática do ensino fundamentado neles,

uma vez que tal compreensão é importante para a avaliação de como as teorias de gênero vêm sendo transpostas didaticamente para a realidade escolar do Ensino Fundamental; a fala e a escrita, a partir da análise de duas situações discursivas produzidas por um sujeito político, quais sejam: um texto escrito, lido no Plenário do Senado Federal, em dezembro de 2012, por um Senador da República, filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e um texto oral, mais precisamente uma entrevista radiofônica concedida pelo sujeito, em agosto de 2013, a uma estação de rádio de uma cidade do interior de Pernambuco; a avaliação do livro didático *Terra Brasil* utilizado como instrumento de transmissão da língua e cultura brasileira inserido no curso e estratégia metodológica do Centro de Cultura Brasileiro em Telavive, enquanto material didático e instrumento adotado como “ponte” para a formação de um imaginário coletivo condutor à realidade brasileira em termos culturais e linguísticos, relevante no contexto sociolinguístico particularmente heterogêneo de um país de imigração recente como Israel.

Na sequência da obra, surgem como temas dos capítulos: uma reflexão no contexto da genealogia da ética de Michel Foucault a respeito de práticas do sujeito em relação a si mesmo em termos de cuidados e estetizações do próprio corpo e da subjetividade; a escrita colaborativa *on-line*, intermediado pelo docente, e sua contribuição para a melhoria do processo de produção textual dos discentes, a partir de reflexões teóricas e de uma metodologia que propôs a produção textual do gênero crônica por intermédio do *Google Docs* uma turma de 1ª série do curso técnico de Agroindústria integrado ao ensino médio do Instituto Federal do Norte de Minas de Gerais (IFNMG), *campus* Salinas; o discurso construído em um texto acerca da educação corporativa, entendida como pertencente ao pilar da Responsabilidade Social, que focou a situação enunciativa explicitada em uma produção textual veiculada no Relatório de Sustentabilidade 2014 de uma multinacional de capital aberto, a Marcopolo, a partir de três análises: a dos dados linguísticos, a dos argumentos e a das estratégias de comunicação empreendidas no texto selecionado para o estudo.

Os últimos capítulos da coletânea tratam da educação bilíngue para surdos (a oportunidade de aprender a língua de sinais), bem como a compreensão dessa língua espaço-visual e o papel que ela exerce dentro da escola, para o aluno surdo e nas relações entre professor-aluno no momento das atividades pedagógicas; da elaboração de estratégias para a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa para estrangeiros como interação e cultura, no contexto nacional e local, considerando as perspectivas de aprendizagem dos alunos no Curso de Português para Estrangeiros no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão; da realização linguístico-textual das operações da interpelação do outro e da referência ao outro (re)conhecidas como formas de tratamento, em função da noção de gêneros de texto, perspectivada pelo Interacionismo Sociodiscursivo, da importância do léxico na compreensão da linguagem matemática e a relação que, efetivamente, se estabelece entre a língua

portuguesa e a linguagem matemática, uma vez que o não entendimento da primeira poder-se-á associar, de forma direta, ao desconhecimento do vocabulário utilizado e à incompreensão da segunda; da didática da linguagem escrita dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, tomando a alfabetização como processo discursivo e um processo de construção de sentidos – no qual se aprendem, pelo uso, as funções sociais da escrita, as características discursivas dos textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muitos outros conteúdos de diferentes áreas do conhecimento mediatizados pela interação, interlocução e interdiscursividade; dos critérios de identificação e análise de unidades fraseotermológicas da energia solar fotovoltaica.

Os estudos apresentados foram produzidos por pesquisadores de diversas instituições nacionais e estrangeiras, como o leitor poderá perceber na abertura de cada texto. As metodologias de pesquisa também são diversas, uma vez que a multiplicidade só pode ser a marca de uma coletânea que é organizada a partir de uma chamada com abertura para o diverso.

Agora, cabe ao leitor que chegou até a obra-caleidoscópio mirá-la a partir do seu enfoque e buscar no conjunto de perspectivas que a experiência da leitura que um artefato tão diverso pode oferecer, os textos que são do seu interesse. Que a experiência da leitura seja tão interessante quanto é olhar para um ponto fixo pelo enquadramento do caleidoscópio.

Fabiano Tadeu Grazioli

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O LUGAR DA ORALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS RECOMENDADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	
Leandro Alves dos Santos Amelia Escotto do Amaral Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.9311924071	
CAPÍTULO 2	15
GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Beatriz Garcia da Silva Cristiane Rosa Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.9311924072	
CAPÍTULO 3	25
O PROBLEMA DA NORMA <i>PADRÃO</i> NO BRASIL. UMA REFLEXÃO SOBRE PLURICENTRISMO, CONSTITUIÇÃO DE VARIEDADES NACIONAIS E CODIFICAÇÃO LINGUÍSTICA	
Virginia Sita Farias	
DOI 10.22533/at.ed.9311924073	
CAPÍTULO 4	38
O FUTURO PERIFRÁSTICO NA ESCRITA JORNALÍSTICA MANAUARA	
Jussara Maria Oliveira de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.9311924074	
CAPÍTULO 5	52
A LITERATURA BRASILEIRA DIASPÓRICA E OS HIBRIDISMOS CULTURAIS E LINGUÍSTICOS	
Lucênia Oliveira de Alcântara Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.9311924075	
CAPÍTULO 6	59
O CONFICIONAL NAS CRÔNICAS DE FABRÍCIO CARPINEJAR, UM ESCRITOR HÍBRIDO: SEU ITINERÁRIO DA PROSA À POESIA	
Carlos Henrique de Souza Larissa Cardoso Beltrão	
DOI 10.22533/at.ed.9311924076	
CAPÍTULO 7	71
TRANSDISCIPLINARIDADE, ENSINO E LITERATURA: IMPLICAÇÕES ÀS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS	
Rosemar Eurico Coenga Fabiano Tadeu Grazioli	
DOI 10.22533/at.ed.9311924077	
CAPÍTULO 8	83
O APOIO INSTITUCIONAL NO ENSINO DE PLE — UM ESTUDO COMPARATIVO	
Luís Filipe Pestana	
DOI 10.22533/at.ed.9311924078	

CAPÍTULO 9	96
CONCEPÇÕES DE GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Ericson José de Souza Benedito Gomes Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.9311924079	
CAPÍTULO 10	108
INTERFACE FALA-ESCRITA NO DISCURSO DE UM SUJEITO POLÍTICO	
Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho Daniela Paula de Lima Nunes Malta Mário Pereira Lima	
DOI 10.22533/at.ed.93119240710	
CAPÍTULO 11	116
AVALIAÇÃO DO LIVRO TERRA BRASIL – CURSO DE LINGUA E CULTURA ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LINGUA ESTRANGEIRA	
Irith Gabriela Freudenheim-Levy	
DOI 10.22533/at.ed.93119240711	
CAPÍTULO 12	127
ESTETIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE: FORMAS CONTEMPORÂNEAS DE CUIDADO DE SI	
Kleber Prado Filho	
DOI 10.22533/at.ed.93119240712	
CAPÍTULO 13	137
A ESCRITA COLABORATIVA <i>ON-LINE</i> : REFLEXÃO SOBRE UMA PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
Ana Clara Gonçalves Alves de Meira	
DOI 10.22533/at.ed.93119240713	
CAPÍTULO 14	145
DISCURSO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA: ESTUDO DA SITUAÇÃO ENUNCIATIVA EM UM TEXTO DO RELATÓRIO DE SUSTENTABILIDADE 2014 DA MARCOPOLLO S.A	
Marta Cardoso de Andrade Manoel Joaquim Fernandes de Barros Hélder Uzêda Castro	
DOI 10.22533/at.ed.93119240714	
CAPÍTULO 15	160
ESCREVER EM L2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA DE UM ALUNO SURDO	
Claudia Regina Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.93119240715	
CAPÍTULO 16	172
TEACHING-LEARNING OF PORTUGUESE LANGUAGE AS INTERACTION AND CULTURE	
Edimara Sales Cordeiro	
DOI 10.22533/at.ed.93119240716	

CAPÍTULO 17	182
DO [e3mu] AO EXCELENTÍSSIMO	
LEARNING AND TEACHING TITLES OF CIVILITY	
Isabel Maria Matos Ramos	
DOI 10.22533/at.ed.93119240717	
CAPÍTULO 18	196
DA COMPREENSÃO DAS PALAVRAS À APREENSÃO DOS CONCEITOS: UM CONTRIBUTO DA LÍNGUA MATERNA À LITERACIA MATEMÁTICA	
Carla Isabel Abrantes Silva	
DOI 10.22533/at.ed.93119240718	
CAPÍTULO 19	208
APRENDER E ENSINAR A ESCREVER: LIMITES E POSSIBILIDADES	
Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela	
Bruna Fernandes dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.93119240719	
CAPÍTULO 20	221
AS UNIDADES FRASEOTERMINOLÓGICAS DA ENERGIA SOLAR FOTOVOLTAICA: CRITÉRIOS DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE	
Manoel Messias Alves da Silva	
Cristina Aparecida Camargo	
DOI 10.22533/at.ed.93119240720	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	233
ÍNDICE REMISSIVO	234

O LUGAR DA ORALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS RECOMENDADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Leandro Alves dos Santos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(UERJ), Instituto de Letras, Programa de Pós
Graduação em Letras.

Rio de Janeiro – RJ

Amelia Escotto do Amaral Ribeiro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(UERJ), Faculdade de Educação da Baixada
Fluminense, Departamento do Ciências e
Fundamentos da Educação. Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: Diante de uma educação escolar marcada predominantemente por práticas que objetivam desenvolver a linguagem escrita, questiona-se o lugar e o papel da linguagem oral nas relações de ensino-aprendizagem da língua. Estudos em Língua Portuguesa sobre o universo da leitura e da escrita (MARINHO, 2010; GOULART, 2001; DIONÍSIO, 2006; MARCUSCHI, 2005, KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 2002; YUNES, 2009) sinalizam a importância da oralidade no desenvolvimento da linguagem escrita e, de alguma forma, corroboram com a ideia da relação intrínseca entre oralidade e escrita. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa pontuam como finalidade do ensino de língua, nos anos iniciais, a expansão das possibilidades do uso da linguagem. Reconhecem a linguagem verbal como atividade discursiva que abrange

as habilidades linguísticas básicas: ler, escrever, falar e ouvir. Estas práticas, na maioria das vezes, são sugeridas pelos livros didáticos. Entendendo os livros didáticos como documentos que materializam uma proposta de ensino-aprendizagem baseada no desenvolvimento da linguagem, o presente estudo investiga se as proposições didáticas em materiais selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático exploram e sistematizam a proficiência das habilidades relacionadas à linguagem oral assim como fazem com a leitura e a escrita. Inspirando-se nos princípios da pesquisa descritivo-documental, analisam-se livros didáticos, distribuídos pelos programas de 2001, 2004 e 2010. Os resultados revelam o predomínio das atividades relacionadas às habilidades de leitura e escrita e o esvaziamento da habilidade da escuta, e que atividades relacionadas à Linguagem oral, quando contempladas, associam-se, principalmente, à leitura e à escrita

PALAVRAS-CHAVE: Habilidades linguísticas, oralidade e escrita e livros didáticos.

THE PLACE OF ORALITY IN BRAZILIAN DIDACTIC BOOKS RECOMMENDED BY THE NATIONAL DIDACTIC BOOK PROGRAM

ABSTRACT: Faced with a school education

marked predominantly by practices that aim to develop written language, the role and place of oral language in the teaching-learning relations of the language is questioned. Language studies on about reading and writing (MARINHO, 2010; GOULART, 2001; DIONÍSIO, 2006; MARCUSCHI, 2005; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 2002; YUNES, 2009) indicate the importance of orality in the development of written language. In Brazil, the National Curriculum Parameters of Portuguese Language punctuate the expansion of the possibilities of language use in the initial years of language teaching. They recognize verbal language as a discursive activity that encompasses basic linguistic skills: reading, writing, speaking and listening. These practices, for the most part, are suggested by the textbooks. Understanding textbooks as documents that materialize a teaching-learning proposal based on language development, the present study investigates whether the didactic propositions in materials selected by the National Book of Didactic Books explore and systematize the proficiency of skills related to oral language as well as do with reading and writing. Inspired by the principles of the descriptive-documentary research, textbooks are analyzed, distributed by the programs of 2001, 2004 and 2010. The results reveal the predominance of the activities related to reading and writing skills and the emptying of the listening ability, and that activities related to oral language, when contemplated, are mainly associated with reading and writing.

KEYWORDS: Language skills, orality and writing, and textbooks.

INTRODUÇÃO

As sociedades contemporâneas, quase que em sua totalidade, estão imersas numa cultura grafocêntrica, cujo poder da palavra escrita se constrói para além das capacidades individuais do uso da leitura e da escrita. Diante desse forte apelo para a construção de uma sociedade letrada, entende-se que a escola é um dos principais espaços de formação dos indivíduos e, por conseguinte, responsável por sistematizar a sua inserção no mundo letrado. Contudo, o que se pode observar é um número expressivo de estudantes que não aprende a ler na escola brasileira ou, embora dominem as habilidades básicas necessárias, não demonstram ser capazes de dominar com eficácia a escrita e a leitura na dimensão de seu uso social mais amplo para além do contexto escolar.

Diante desse cenário de insucesso, considerando o protagonismo do espaço escolar, e buscando entender os processos pelos quais os indivíduos se inserem no mundo da leitura e da escrita, a década de 80 assistiu a uma profusão de estudos sobre a efetividade da escola na promoção da aprendizagem da leitura e da escrita. Dentre estes, os estudos sobre letramento exercem forte influência na discussão a esse respeito.

Nesta perspectiva de que os estudos sobre letramento surgem com a prerrogativa de entender os caminhos pelos quais os sujeitos se inserem no universo

da leitura e da escrita e entendendo que essa inserção passa pelo desenvolvimento da linguagem, cabe pensar como objeto de estudo desse trabalho, a construção da relação oralidade e escrita na formação desses sujeitos. Compreender a relação oralidade e escrita sob o viés da linguagem significa entender como essa relação se constrói nos processos de promoção de ensino e aprendizagem das quatro habilidades linguísticas básicas: ouvir, falar, ler e escrever.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o primeiro segmento do Ensino Fundamental pontuam como uma das finalidades do ensino de língua expandir as possibilidades do uso da linguagem. Embora os PCN de Língua Portuguesa apontem para o entendimento de que a oralidade e a escrita devem caminhar juntas na promoção das relações de ensino-aprendizagem da língua, percebe-se que a educação escolar continua marcada pelo predomínio de práticas que objetivam desenvolver a linguagem escrita. Estas práticas, na maioria das vezes, são sugeridas pelos livros didáticos.

Assim, entendendo os livros didáticos como documentos que materializam uma proposta de ensino-aprendizagem baseada no desenvolvimento da linguagem, o presente estudo investiga se as proposições didáticas em materiais selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) exploram e sistematizam a proficiência das habilidades relacionadas à linguagem oral assim como fazem com a leitura e a escrita.

Para melhor atender aos propósitos desse estudo, considerou-se a pesquisa descritivo-documental a partir de uma perspectiva qualitativa de análise e tratamento dos dados como a mais indicada. Toma-se como universo da pesquisa obras de Língua Portuguesa para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, selecionadas do Programa Nacional do Livro Didático dos anos de 2001, 2004 e 2010, identificadas, na seção sobre os resultados da pesquisa, como LD1, LD2 e LD3, respectivamente.

A fim de coletar e apresentar os dados de forma mais organizada, foram elaboradas matrizes inspiradas nas propostas de tratamento didático para o desenvolvimento das linguagens orais e escritas previstas nos PCN. Devido ao recorte proposto nesse artigo, apresentam-se as matrizes relacionadas às habilidades de fala e escuta, como poderá ser observado na seção que trata da apresentação e discussão dos resultados.

Inicialmente, enfoca-se a questão da relação entre oralidade, ensino-aprendizagem de língua e letramento. Em seguida, evidencia-se o que está proposto nos PCN de Língua Portuguesa quanto aos objetivos de ensino da língua e o lugar da oralidade no documento. Por fim, apresentam-se os resultados obtidos a partir da investigação nos materiais didáticos.

ORALIDADE, ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA E LETRAMENTO ESCOLAR: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Entender o lugar e o papel da oralidade nas relações de ensino-aprendizagem da língua significa reconhecer que o mais importante do que identificar primazias ou superioridades entre as modalidades da linguagem, é esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua.

Foi justamente na busca por uma nova perspectiva de letramento, que as discussões sobre a oralidade ganharam um tom especial nos campos de investigação de muitos autores brasileiros. Marinho (2010), Rojo (1995), Terzi (1995), Smolka (1993), Possenti (1996), entre outros, de alguma forma, procuram sinalizar em seus estudos, que o desenvolvimento da linguagem oral deve estar presente nas relações de ensino-aprendizagem da língua.

Quando se fala em desenvolvimento da oralidade e da escrita no contexto escolar, entende-se que o ensino-aprendizagem da língua deve procurar desenvolver as habilidades linguísticas básicas: ouvir, falar, ler e escrever. O desenvolvimento de referidas habilidades contribui para a formação de um sujeito que é capaz de fazer uso adequado da língua em diferentes contextos sociais.

A relação oralidade e letramento torna-se mais sólida na medida em que se compreende o letramento como “conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade, em diferentes instituições [...] como formas sociais de expressão, entre elas a expressão em língua escrita” (GOULART, 2006, p. 458).

Nessa perspectiva, o conceito de letramento pode instituir-se na interface com a oralidade, uma vez que permite examinar as relações e os significados que as crianças e os adultos estabelecem com o texto escrito. Para Marinho (2010, p. 81):

São inúmeros os estudos que apontam essa interdependência entre as práticas de escrita e de oralidade, entre eles o de Heath, ao propor que o evento de letramento permite examinar as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a linguagem falada e escrita. Para essa autora os eventos de fala podem repetir, reforçar, ampliar, ajustar ou contradizer o que está escrito.

A relação letramento e oralidade, de acordo com Rojo (1995), é mais profunda, sendo a segunda como elemento fundador da primeira durante a infância. Em suas pesquisas aponta que via oralidade, a criança constitui sua relação com a escrita.

A condição de um sujeito letrado é pressuposta, como destaca Goulart (2001) como intimamente relacionada tanto a discursos que se elaboram em diferentes instituições e em práticas sociais orais e escritas, quanto a muitos objetos, procedimentos, atitudes, como formas sociais de expressão, entre elas a expressão em língua escrita.

Dentro desta concepção de sujeito letrado, Dionísio (2006) ressalta que o sujeito letrado é formado por práticas de letramento que o inserem nos múltiplos domínios da vida, que em associação com o uso da linguagem adequada, aos modos de falar

e ouvir e não somente ler e escrever, possibilitam ao sujeito modos próprios de usar determinados objetos, símbolos, ferramentas, tecnologias, entre outros. Dionísio (2006, p.42) acrescenta que “[...] ser letrado num determinado domínio de prática é possuir e poder exibir traços pessoais que estão para além dos estritamente relativos às habilidades e processos de manipulação da palavra escrita”.

Ao discutir a constituição de um sujeito leitor, Yunes (2009) reconhece que a oralidade permeia a leitura de mundo das crianças antes mesmo delas dominarem o código escrito. E acrescenta afirmando que a oralidade:

deve ser explorada e muito na educação escolar. Saber falar o que se quer dizer e de forma que os outros o entendam é exercício importante para dominar o discurso que se começa e esboçar no uso que cada um faz da língua, na intenção de se expressar e se comunicar com os outros. (YUNES, 2009, p. 13)

Reforçando a ideia da dinâmica dialógica no processo de aprendizado da língua, para Geraldi (1999, p.43) “[...] a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. É no interior de tal funcionamento que se pode procurar estabelecer regras de tal jogo”. Dessa maneira, é através da interlocução que os sujeitos, no caso os alunos, reconhecem e estabelecem parâmetros para a utilização adequada de sua linguagem.

Smolka (1993) considera também a interação e a interlocução peças chaves para o processo de alfabetização/letramento. Para a autora a sucessão de momentos discursivos, de interlocução e interação verbal, nas suas formas orais e escritas são fundamentais no processo de aprendizagem da língua escrita. Possenti (1996) destaca que as crianças são capazes de produzir períodos complexos e consideram o contexto em tal produção. Isto porque elas ouvem, falam e são corrigidas no seu processo de aquisição da fala. O autor defende ainda que o caminho para se garantir uma eficácia no processo de escolarização da língua é o de “imitar” da forma mais próxima possível as atividades linguísticas do cotidiano. Da mesma maneira em que a criança é corrigida em seu processo de aquisição da fala, ela também deve ser corrigida em seu processo de aquisição da língua escrita.

Como apontado de forma preliminar, a interface oralidade e letramento é reconhecida como necessária para o desenvolvimento da linguagem e devem estar presentes na relação de ensino-aprendizagem.

A ORALIDADE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO.

Apresenta-se a questão da oralidade nos documentos norteadores da educação brasileira, uma vez que servem de parâmetros para a implementação de práticas educativas que garantam aos educandos conhecimentos que lhes permite constituir-se como cidadãos através do uso e entendimento adequado da linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - são referências curriculares para os Ensinos Fundamental e Médio do país, elaboradas pelo Governo Federal. Têm por objetivo estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou a elaboração da proposta curricular dos sistemas de ensino ou de suas escolas integrantes. Foram publicados no Brasil em 1998, baseados no sistema espanhol, contudo os PCN apesar de ter sido baseado nesse sistema trazem uma realidade diferenciada direcionada ao contexto brasileiro. São apresentados por disciplinas do núcleo básico comum e trabalham com a proposta de temas transversais a serem incorporados nas áreas já existentes.

Os PCN de Língua Portuguesa pontuam em sua apresentação que o domínio da língua oral e escrita é requisito fundamental na formação discente, pois possibilita uma inserção efetiva na sociedade com a qual o aluno “[...] se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.” (BRASIL, 1998, p.15) É importante sinalizar que os PCN situam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dentro do ensino de Língua Portuguesa.

O documento ressalta ainda que a escola “[...] tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso a saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito alienável de todos” (BRASIL, 1998, p.17). Quando se refere à necessidade do domínio de saberes linguísticos, os PCN aludem a um espectro maior que engloba o saber dominar a linguagem verbal, entendida como uma atividade discursiva que se desdobra no desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita. Assim, de acordo com o PCN,

Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, 1998, p. 35)

Dentre os objetivos para o Ensino de Língua Portuguesa para o Primeiro Ciclo, encontram-se dois relacionados especificamente à oralidade. De acordo com o documento, as práticas educativas devem garantir ao aluno a capacidade de:

- utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;
- participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar. (BRASIL, 1998, p.68)

Existe um traço comum que permeia as proposições didáticas, os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados no desenvolvimento da proficiência da Língua Oral: a dimensão do uso social da linguagem. Justamente nessa dimensão que se sustenta a interface com os pressupostos do letramento.

Como parte das políticas públicas, o Programa Nacional do Livro Didático surge como um mecanismo de viabilizar os propósitos de promoção do desenvolvimento da linguagem, sinalizados nos PCN. Os livros didáticos selecionados pelos programas servem para auxiliar o trabalho em sala de aula, tornando-se uma ferramenta importante na relação de ensino-aprendizagem da língua.

Vale lembrar que em muitos contextos o livro didático se torna a única ferramenta de mediação entre professores, alunos e o conhecimento. Ainda assim, é alvo de severas críticas por parte dos professores. Em especial dos professores dos anos iniciais da escolarização que buscam nos livros, atividades que os instrumentalizem no ensino de língua.

O Programa Nacional do Livro Didático se caracteriza como uma das políticas públicas implantadas pelo Estado Brasileiro relacionada à garantia de demandas em matéria de Educação, previstas na Constituição Federal.

Tem como um dos seus objetivos a oferta universal de livros gratuitos de boa qualidade a professores e alunos como forma de apoio ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula. Desta forma, o PNLD se torna um mecanismo de viabilizar os propósitos de promoção do desenvolvimento da linguagem, sinalizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

O LUGAR DA ORALIDADE: O QUE REVELA A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS ?

Apresentam-se os resultados obtidos considerando a relação entre as atividades nos livros didáticos investigados e as proposições para o desenvolvimento das habilidades linguísticas relacionadas à linguagem oral (fala e escuta), sinalizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

No que diz respeito à **habilidade linguística da fala**, o Quadro 1, a seguir, ilustra o quantitativo e a natureza das atividades que buscam desenvolver a habilidade linguística da fala encontrada nos livros didáticos.

Habilidade linguística	Atividades e conteúdos relacionados ao desenvolvimento da fala	Número de Atividades		
		LD1	LD2	LD3
FALA	F1 Narração de fatos considerando as relações de tempo e causa.	3	---	8
	F2 Narração de histórias conhecidas, observando as características do texto-fonte.	--	---	5
	F3 Em situação de diálogo, saber ouvir com atenção, formular e responder perguntas, observando o assunto tratado.	21	10	20
	F4 Em situações de diálogo, manifestar e acolher opiniões e saber propor temas.	--	2	6
	F5 Adequação do discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve.	--	---	---
	F6 Exposição oral usando suporte escrito com auxílio do professor.	3	---	6

Quadro 1 – Distribuição de atividades por conteúdos relacionados à habilidade da fala nos livros didáticos LD1, LD2, LD3

Fonte: O autor, 2013.

Observa-se que as atividades predominantes nos três livros didáticos são aquelas que propõem situações de conversa em que os alunos respondem oralmente a perguntas previamente formuladas sobre um determinado assunto (item F3). Embora o item F3 indique também “saber formular perguntas”, não há indicações nos livros didáticos de atividades que estimulem tal proposição. Observe o exemplo a seguir:

1. Agora que você já sabe por que o nome da ovelha é Maria-vai-com-as- outras? Converse com seus colegas sobre isso.
2. Quem sabe onde fica o Pólo Sul? Como será que é lá?
3. Quem sabe o que é um deserto?

(MIRANDA, C; RODRIGUES, M. 1998, p. 42)

Conforme apontado no Quadro 1, as atividades que propõem a narração de fatos considerando as relações de tempo e causa (item F1) estão pouco contempladas no LD1. Estão baseadas na produção de histórias criadas/inventadas pelos alunos de forma individual ou coletiva. Ainda dentro da temática da narração, apenas no LD3 há indicações de narração de histórias conhecidas, observando as características do texto-fonte (item F5).

No que diz respeito às atividades de exposição oral usando suporte escrito (item F6), observa-se que elas aparecem no LD1 e no LD3. No LD1 estão baseadas na exposição de histórias infantis criadas pelos alunos. No LD3, elas aparecem relacionadas à exposição de textos elaborados a partir de um gênero textual previamente definido. Na unidade 1, após apresentarem para a turma uma lista telefônica produzida com os contatos mais importantes para cada grupo, os alunos

devem reunir suas listas, criar uma única apresentá-la e expô-la no mural da escola. (Miranda, C. 2008, p.13)

Interessante observar que os LD2 e LD3 apresentam também proposições de situações de diálogo em que o aluno tenha que manifestar e acolher opiniões e saber propor temas, de acordo com o item F4 do Quadro 1. Observa-se no LD3, como exemplo, que após a leitura de tirinhas apenas com imagens, o livro didático apresenta a seguinte atividade: “Na sua opinião, de que outra forma você poderia contar essa mesma história? Converse com seus colegas e com o professor” (MIRANDA, C. 2008, p.75).

De acordo com o Quadro 1, as proposições de situações de diálogo parecem ter sido escolhidas como atividades predominantes para o desenvolvimento da habilidade de fala em todos os livros didáticos. Nota-se também que o LD3 contempla cinco dos seis itens do Quadro 1, sinalizando que o material procurou explorar outras proposições didáticas para estimular o desenvolvimento da habilidade em questão.

Os dados obtidos pela análise nos livros didáticos permite identificar outros tipos de atividades que não estão relacionadas diretamente as proposições didáticas apontadas pelos PCN de Língua Portuguesa para a habilidade da fala.

A respeito dessas atividades, o LD1 apresenta seis atividades de interpretação oral de textos ou respostas em voz alta às perguntas feitas pelo professor. Com igual quantidade, o LD1 também se utiliza da leitura oral de texto como atividade relacionada à habilidade da fala.

O LD2 também apresenta atividades de interpretação oral de textos/ repostas em voz alta às perguntas feitas pelo professor e leitura oral de texto (três atividades para cada).

O LD3 também apresenta atividades relacionadas à interpretação oral de textos (quatro atividades) e o uso de conversa e leitura de frases e palavras com finalidade de análise sobre aspectos da língua (oito atividades). Após a leitura de uma parlenda, o LD3 propõe ao aluno: “Converse com seu colega: por que as palavras da parlenda estão escritas com as sílabas separadas?” (MIRANDA, 2008, p.114).

Vale destacar o LD3 abre mão de propor atividades de leitura oral de textos escritos, item contemplado nos LD1 e LD2.

As atividades de interpretação oral de textos, repostas em voz alta às perguntas feitas pelo professor e leitura oral de texto se distanciam das proposições didáticas sinalizadas para o desenvolvimento da habilidade linguística da fala, apontadas pelos PCN. A fala prevista nesses tipos de atividades não se sustenta numa perspectiva comunicativa interativa, se coloca de forma unidirecional e sem um propósito comunicativo bem definido. De acordo com os PCN o trabalho de Língua Oral deve apoiar-se na dimensão do uso social da linguagem.

A respeito da fala unidirecionada, Sacristán (2005) destaca que ela é o expoente de uma pedagogia tradicional e se afasta da sua essência comunicativa e dialógica. Uma tentativa de desenvolver a habilidade da fala sob uma perspectiva de “saber

dizer e de forma que os outros entendam” (YUNES, 2009), pode ser encontrada no item F3 do Quadro 1 (Em situação de diálogo, saber ouvir com atenção, formular e responder perguntas, observando o assunto tratado.)

As atividades sustentadas no diálogo foram as mais predominantes nos três livros didáticos. Embora tenha valido o esforço de aproximar-se de uma situação de comunicação interativa, nas referidas atividades o aluno é paciente de proposições de diálogo previamente formuladas. Com isso, esvazia-se o que os PCN apontam para o uso da linguagem oral de forma eficaz na qual saber expressar sentimentos e opiniões, defender ponto de vistas, e poder tomar decisões sobre os encaminhamentos.

A carência de atividades que estimulem a exposição oral usando suporte escrito (F1) e a narração de fatos considerando as relações de tempo e causa (F6) esvazia a possibilidade de tomar a habilidade da fala como uma ferramenta que, devidamente desenvolvida, permita ao aluno saber expressar-se oralmente em diferentes contextos que perpassam desde as situações mais cotidianas às mais formais, conforme prevê os PCN. Mais que estimuladas, exposição oral e a narração precisam ser entendidas como passíveis de tratamento didático, ou nas palavras de Sacristán (2005) passíveis de especialização.

No que refere à **habilidade linguística da escuta**, o Quadro 2 sistematiza os dados obtidos relativos à habilidade de escuta nos livros didáticos analisados.

Habilidade linguística	Atividades e conteúdos relacionados ao desenvolvimento da escuta	Número de Atividades		
		LD1	LD2	LD3
ESCUTA	E1 Escuta de textos lidos pelo professor	4	6	10
	E2 Interesse por ouvir relatos de sentimentos, experiências, ideias e opiniões.	---	---	---
	E3 Saber analisar a produção oral, alheia e própria (com ajuda).	---	---	---
	E4 Escuta atenta de diferentes textos produzidos na comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão, considerando a intencionalidade do locutor	---	---	---

Quadro 2 – Distribuição de atividades por conteúdos relacionados à habilidade da escuta nos livros didáticos LD1, LD2, LD3.

Fonte: O autor, 2013.

De acordo com o Quadro 2, o único item que aparece nas atividades que buscam desenvolver a habilidade de escuta, nos três livros didáticos, consiste em escutar textos ou partes de textos lidos pelo professor (E1).

Observa-se no que o quantitativo de atividades que visam desenvolver a habilidade de escuta nos três livros é muito baixo se o comparamos à habilidade da fala, conforme aponta o Quadro 1, apresentado anteriormente.

Além de pouco expressivas, as atividades de escuta do LD1 estão centradas

no professor. O exemplo a seguir, retirado do LD1, mostra uma atividade em que a professora vai enunciar uma série de instruções: “A professora vai mandar fazer várias coisas e todos devem obedecer! Para começar, todos os alunos devem ficar em pé. Atenção! [...]” (MIRANDA, C.; RODRIGUES, M. 1998, p. 96)

Outro exemplo dessa escuta centrada no professor pode ser encontrada no LD2. Após conversarem sobre algumas fábulas, o livro apresenta a seguinte proposição de leitura: “Seu professor vai ler uma dessas histórias. Ouça-a com atenção!” (FRANCO, O. 2001, p. 33).

Infelizmente, o saber “ouvir” não aparece como uma proposição didática significativa no desenvolvimento da linguagem oral nos materiais investigados. Entender o ouvir como concentrar a atenção no que outro vai dizer (YUNES, 2009) significa entender que essa habilidade, assim como a fala, precisa ser especializada.

Mais que escutar textos lidos pelo professor (E1), o ouvir precisa tomar uma dimensão maior de quem se dispõem a ouvir, uma disposição que requer uma postura corporal a apuração do olhar (YUNES, 2009). Neste entendimento, a habilidade linguística do ouvir toma uma dupla perspectiva: auditiva e visual da qual escutar textos lidos pelo professor não dá conta de desenvolvê-la.

A ausência de atividades que estimulem didaticamente o interesse por ouvir relatos de sentimentos, experiências, ideias e opiniões e saber analisar a produção oral alheia e a própria corrobora ainda mais para o deficiente encaminhamento pedagógico do desenvolvimento da habilidade de escuta nos livros didáticos, sinalizado acima.

A escuta centrada no professor e a ausência de atividades que estimulem a escuta atenta de diferentes textos produzidos na comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão, considerando a intencionalidade do locutor afastam o ouvir de uma situação efetivamente comunicativa.

Embora o foco de análise desse trabalho esteja vinculado às habilidades relacioandas à linguagem oral, considerou-se relevante sinalizar alguns dados pertinentes à linguagem escrita, tendo em vista que esses contribuem para um melhor entendimento do que se investiga nesse estudo.

Assim, a Tabela A, apresenta o quantitativo de atividades analisadas por habilidade linguística nas três obras didáticas selecionadas para apresentação desse estudo.

	LD1		LD2		LD3	
Habilidade linguística	N	%	N	%	N	%
Fala	39	17	36	25	61	26
Escuta	4	2	6	4	10	4
Leitura	56	25	48	32	93	39
Escrita (produção textual)	27	56	18	39	10	31
Escrita (demais)	101		40		64	

Total	227	100	148	100	238	100
-------	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Tabela A – Distribuição do quantitativo de atividades por habilidade linguística nos LD1,LD2 e LD3

Fonte: O autor, 2013.

Conforme apresentado na Tabela A, as habilidades que buscam desenvolver a linguagem oral aparecem, em todas as obras, em quantidades bem inferiores as que buscam desenvolver a linguagem escrita.

Observa-se que os materiais didáticos que se propõem, de alguma forma, servir de instrumento para o ensino e aprendizagem da língua deixam uma lacuna no que diz respeito ao tratamento dado ao desenvolvimento das habilidades linguísticas relacionadas à linguagem oral.

Ao constatar que os dados apontam que as atividades que buscam desenvolver a linguagem oral ocupam cerca de um quarto das proposições didáticas nos livros didáticos pesquisados, questiona-se se a escrita ainda não ocupa uma condição privilegiada na construção e transmissão do conhecimento.

Ainda que a escrita apresente essa condição privilegiada, reconhece-se que a oralidade ocupa, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa, como aponta Marcuschi (2005). A importância da interface oralidade-escrita é sinalizada por autores como Rojo (1995), Marinho (2010), Terzi (1995), como fundamentais para o desenvolvimento da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar se o desenvolvimento da proficiência das habilidades relacionadas à linguagem oral recebem o mesmo tratamento didático daquelas que se relacionam à linguagem escrita permitiu identificar que nos livros didáticos há uma preocupação maior em explorar as atividades de leitura e escrita.

Isto possivelmente decorre do fato de por muito tempo o acesso à cultura escrita ter sido entendido como a solução para problemas sociais, a alfabetização passou a ser um dos indicadores do progresso das nações ocidentais. Além disso, como a fala e a escuta estão associadas às condutas próprias da condição humana, passam despercebidas como passíveis de serem “ensinadas” pelas propostas e práticas pedagógicas escolares.

Contudo, o desenvolvimento da linguagem oral é igualmente fundamental e deve ser passível de especialização. Deste modo, o resultado dessa investigação aponta para a necessidade de os materiais didáticos procurarem explorar mais as atividades relacionadas à habilidade da fala e da escuta. Quando se evoca a necessidade de melhor tratamento nas atividades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral, entende-se que, além do aspecto quantitativo, o aspecto qualitativo precisa ser

revisitado.

Investigar o desenvolvimento da proficiência das habilidades linguísticas nos livros didáticos permitiu observar que ainda há a necessidade de mais investigações sobre a relação oralidade e escrita. Estudos que se ocupem de investigar como as atividades de escuta, fala, leitura e escrita podem se articular na promoção de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Investigações que contribuam na elaboração de livros didáticos a fim de que busquem encontrar o equilíbrio qualitativo entre as proposições, de modo que a fala e a escuta recebam o mesmo tratamento dado à leitura e à escrita.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. (2002). **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas**. São Paulo.

BRASIL. (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (primeiro e segundo ciclo): língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

_____. (2009). **Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Apresentação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

DIONÍSIO, M. L. (2006). **Educação e literacias: Relatório para professor associado do grupo disciplinar de Metodologias da Educação, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho**. Braga (Portugal).

FRANCO, C. M.O. (2001). **Fios da linguagem para alfabetização e letramento**. São Paulo: Miguii.

GERALDI, J. W. (1999). Prática da Leitura na Escola. In: GERALDI, J. W. (Ed.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática.

GOULART, C. (2001). **Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização**. (n.18, pp 5-21, set/dez). Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro.

_____. (2006). **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo**. Ver. Bras. Educ, volume 11 (n.33, pp. 450-462, set/dez.). Rio de Janeiro.

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

MARCUSCHI, L.A. (1997). **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica**. (n.30, pp. 39-79, jul/dez). Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas.

_____. (2001). Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos Comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Ed.) **Investigando a Relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____. (2005). **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez.

MARINHO, M.(2010). Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Mildes & CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Eds.). **Cultura escrita e letramento**. (pp. 68-100).

Belo Horizonte: Editora UFMG.

MIRANDA, C. (2008). **Aprendendo Sempre: letramento e alfabetização linguística**. São Paulo: Ática.

MIRANDA, C. & RODRIGUES, D. M. L. (1999). **Linguagem Viva**. São Paulo: Ática.

POSSENTI, S. (1996). **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras.

SMOLKA, A. L. B. (1993). **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez.

TFOUNI, L. V. (2002). **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez.

ROJO, R. H. R. (1995). Concepções Não-Valorizadas de Escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. B. (Ed.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. (pp.65-89). Campinas: Mercado de Letras.

SACRISTÁN, G.J. (2005). **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed.

YUNES, E. (2009). **Tecendo um leitor, uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymará.

GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Beatriz Garcia da Silva

Discente do curso de Letras da Universidade
Estadual de Goiás, Câmpus Campos Belos.
Contato: beatrizgardasi@outlook.com

Cristiane Rosa Lopes

Doutora em Letras e Linguística pela
Universidade Federal de Goiás. Docente do curso
de Letras da Universidade Estadual de Goiás,
Câmpus Campos Belos. Contato: crisrosalopes@
gmail.com

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa na educação básica no Brasil, principalmente nas escolas públicas, não tem alcançado resultados satisfatórios. Isto ocorre por vários motivos, como a falta de formação dos professores, que muitas vezes não possuem qualificação necessária para exercer a docência de língua inglesa, a falta de materiais didáticos essenciais para a execução das aulas, a pouca carga horária da disciplina etc. Além disso, existe a crença na nossa sociedade de que aprender inglês em escolas públicas é praticamente impossível, que só se aprende inglês em cursinhos particulares ou em viagens ao exterior. Desta forma, há uma grande desvalorização do ensino de língua inglesa nas escolas de educação básica.

Para mudar esta situação, é preciso que novas práticas de ensino sejam utilizadas, para fazer com que os alunos tenham mais interesse em aprender e, além disso, percebam a importância da educação linguística na formação do cidadão como um todo, ajudando-o a tornar-se mais ativo dentro da sociedade. Como expressa Lima (2011, p.88), “é preciso criar contextos múltiplos de interação com a linguagem que permitam o desenvolvimento dos letramentos exigidos

RESUMO: Tendo em vista a necessidade de desenvolvimento de práticas de ensino de língua inglesa, que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e para a valorização da diversidade étnico-racial da região nordeste de Goiás, o subprojeto PIBID de Letras-Inglês da UEG-Campos Belos desenvolveu planejamentos e materiais visando atender estas questões. Este trabalho apresenta resultados desta experiência, que teve como embasamento teórico-metodológico pressupostos do letramento crítico e do uso de gêneros textuais no ensino de língua estrangeira, e também das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais na educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais. Letramento crítico. Ensino. Língua Inglesa

pelo mundo extraescolar e pelos projetos de nossos educandos”.

Neste sentido, surge a necessidade de transgredir os estudos da língua inglesa sob um viés exclusivamente linguístico para percorrer o uso do inglês nos contextos sociais, já que “não basta ensinar uma língua para fins comunicativos: é preciso considerar os efeitos/valores que essa língua produz na sociedade” (URZÊDA-FREITAS, 2011, p. 3). Em outras palavras, é preciso refletir sobre como os discursos e as práticas, que ocorrem nas salas de aula de língua estrangeira, podem colaborar ou não para manutenção de discriminações e preconceitos na escola e também fora dela.

Deste modo, atualmente, muito se discute sobre o uso do letramento crítico no ensino de língua estrangeira. Santos (2013, p.02) acredita que por meio desta abordagem, o ensino de língua inglesa pode adquirir maior espaço, já que existe a necessidade de novas práticas de ensino que não estejam focadas somente em obter resultados nos exames educacionais, mas que sejam capazes de desenvolver o raciocínio crítico do aluno, além de formar e provocar o mesmo para que possa ser um cidadão consciente e participativo na sociedade.

Tendo em vista estas questões, o subprojeto PIBID¹ de Letras - Inglês da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Campos Belos propôs-se a intervir na formação inicial e continuada de professores/as de inglês da região, propiciando um espaço para o desenvolvimento teórico-metodológico, necessário para um ensino crítico de língua estrangeira, com foco em questões étnico-raciais. Neste artigo discutimos construtos teóricos e metodológicos que embasaram o desenvolvimento das ações propostas pelo subprojeto, ou seja, relativos ao uso de pressupostos dos gêneros textuais e do letramento crítico no ensino de línguas. Também apresentamos algumas ações desenvolvidas e resultados alcançados.

OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS

O ensino de línguas estrangeiras tem recebido várias críticas, até mesmo em documentos que regulamentam e orientam essa prática educacional nas escolas de Educação Básica. Como exemplo podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (BRASIL, 2000) que trazem as seguintes afirmações:

[...] no lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes. (BRASIL 2000, p. 24)

Em resposta a diversas críticas, como essa, o ensino que era baseado no estudo

1. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma das medidas instituídas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), política do governo federal lançada em 2007, com o objetivo de melhoria da Educação Básica. O PIBID visa incentivar e valorizar o magistério, como também aprimorar a formação docente, através da inserção de alunos/as de cursos de licenciatura em escolas públicas para o exercício de atividades didático-pedagógicas.

de tópicos gramaticais e memorização de regras, e que enfatizava a escrita e deixava de lado a oralidade, passou a ser desenvolvido a partir da utilização de gêneros textuais com objetivo de desenvolver uma prática de ensino mais contextualizada e menos fragmentada.

Os gêneros textuais, na concepção de Marcuschi (2008), são textos que encontramos em nossa vida cotidiana, e estes podem apresentar parkmetros “sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e tpcnicas” (MARCUSCHI 2008, p.115). Para o autor, o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula tem maior relevância no campo da Linguística Aplicada, e “de modo todo especial no ensino de língua, já que ensina a produzir textos e não enunciados soltos” (MARCUSCHI, 2002, p.35).

Nesse sentido, existem muitas recomendações de como devem ser trabalhados os gêneros textuais no ensino de línguas. Nas concepções de Bazerman (2009, p.10 apud Santos 2010, p. 34), “não se ensina um gênero como tal, e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”.

Carlos e Bordini (2012, p. 09) afirmam que é preciso haver contextualização, pois os gêneros textuais devem ser articulados de modo que não sejam abordados apenas pelo viés estruturalista, mas que conciliem por meio da gramática a forma e a função. De acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica (PARANÁ, 2008), a proposta é que

(...) nas aulas de Língua Estrangeira Moderna, o professor aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si. (PARANÁ, 2008, p. 63)

De acordo com Carlos e Bordini (2012, p. 09), é preciso trabalhar os gêneros sem que o conteúdo gramatical seja deixado de lado, ou seja, é necessário articulá-los de modo que sejam destacados elementos como, por exemplo, a finalidade da escrita, o público-alvo, e de forma geral, questões relevantes que despertem a capacidade crítica do aluno.

O LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O conceito de letramento crítico p bastante amplo e possui diferentes orientações e influências teóricas e metodológicas como, por exemplo, da teoria crítica social, da pedagogia crítica, do pós-estruturalismo etc. De acordo com Edmundo (2013), as duas principais diferenças de uma proposta de ensino pela abordagem do letramento crítico das práticas educacionais tradicionais são em relação ao questionamento e ao modo como a língua p concebida. O processo de questionamento se pauta na

necessidade de desconstrução de “verdades” presentes nas narrativas do nosso dia-a-dia, de investigação de como determinados discursos são tidos como verdadeiros para um grupo social, mas nem sempre para outro.

Portanto, o processo de desconstrução, no ambiente escolar, consiste em promover situações nas quais os alunos possam perceber a história das interpretações ao construírem qualquer tipo de argumento - questionar o que achamos natural e, ao olhar o novo, criar perguntas construtivas, gerando sempre novas d~vidas, num exercício contínuo. (EDMUNDO, 2013, p. 70)

A outra diferença p em relação à concepção de língua. No letramento crítico a língua p vista como discurso, portanto p heterogênea, plural e marcada por relações de poder. Conforme Fogaça e Jordão (2007, p. 87), a concepção de língua como discurso “implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade”. Sendo assim, podemos afirmar que a língua constitui o nosso mundo e não apenas o representa.

Dentro desta perspectiva de língua como discurso, a sala de aula de língua estrangeira p considerada um espaço de construção de significados, de elaboração de procedimentos interpretativos, de formação de subjetividades. Em consequência, a escolha das atividades de ensino prioriza o valor educativo da disciplina, ou seja, prevalece a escolha por atividades que levem “os alunos à reflexão sobre o mundo fora da sala de aula, à consciência de seu papel na sociedade, às possibilidades de ação informada que se lhe apresentam” (JORDÃO, 2006, p.8).

Assim, o trabalho pedagógico, sob a ótica do LC, configura-se como uma abordagem pedagógica que visa a uma leitura crítica de mundo - através do contínuo questionamento dos pressupostos e implicações das construções de sentido realizadas no encontro entre textos e leitores. (EDMUNDO, 2013, p. 77)

Em se tratando do papel do letramento no ensino de língua inglesa, Santos (2013, p.02) acredita que por meio da abordagem do letramento crítico, o ensino da língua estrangeira adquire espaço, já que existe a necessidade de novas práticas de ensino que não estejam focadas somente obter resultados nos exames educacionais, mas que sejam capazes de desenvolver o raciocínio crítico do aluno, além de formar e provocar o mesmo para que possa ser um cidadão atuante na sociedade.

Silva (2014, p.45) também defende a ideia de que o ensino de língua estrangeira deve ser focado na função social do conhecimento de uma sociedade, e essa função está relacionada com a utilidade que tem a língua estrangeira nas análises linguísticas, nas práticas de leitura ou até mesmo nas de escrita. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) coadunam com esta concepção:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (BRASIL, 1998, p.15)

O SUBPROJETO DO PIBID DE LETRAS - INGLÊS DO CÂMPUS DE CAMPOS BELOS

Este subprojeto, conforme já mencionado, teve como proposta contribuir para a melhoria da prática de ensino de língua inglesa, através de várias ações, sendo a principal a elaboração de planejamentos e materiais de ensino para turmas do ensino fundamental e médio, considerando pressupostos do letramento crítico e também do uso de gêneros textuais no ensino de língua estrangeira. Além disso, um dos seus objetivos específicos foi analisar possibilidades de incorporar no ensino de língua inglesa a temática da história e cultura afro-brasileira, tendo em vista as legislações nacionais e, especialmente, o fato de a maioria da população do município e da região declarar-se negra (IBGE, 2010)². Desta forma, tentamos atender diretrizes trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), pela Lei Federal nº 10.639 (BRASIL, 2003), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2005).

No ano de 2017, as ações do subprojeto foram desenvolvidas no Colégio Estadual Felismina Batista Cardoso, localizado na cidade de Campos Belos/GO, que também tem objetivos educacionais voltados à educação das relações étnico-raciais na educação básica. De acordo com o projeto pedagógico da escola,

[a] história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar (...) deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação, pois possibilitam ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribuir para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias, conforme legislação em vigor. (PPP, 2016, p.15)

Além disso, buscamos seguir passos sugeridos por Cunha & Miccoli (2016) para a valorização da disciplina de língua estrangeira na educação básica. Primeiramente, é necessário verificar as condições reais de ensino e analisar o que é possível ser feito com o tempo disponível, ou seja, com a carga horária alocada para a disciplina no currículo escolar. Em seguida, é preciso definir um programa de ensino, que seja adequado às condições de ensino, à carga horária e também às necessidades dos alunos. Finalmente, “o professor deve se preparar para resistir aos críticos” e “manter-se firme no curso traçado, apesar dos percalços que aparecerem” (CUNHA; MICCOLI, 2016, p. 33).

2. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que 77% dos habitantes em Campos Belos podem ser aglomerados no grupo de negros, composto por aqueles que declaram cor ou raça parda e preta (IBGE, 2010). Uma porcentagem acima da nacional, que é de 54% de população negra.

ALGUMAS DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS ALCANÇADOS

Uma das ações do subprojeto consistiu na elaboração de planos de aula com temas críticos para turmas do ensino médio. Cada aula foi planejada de acordo com o gênero textual estabelecido pelo Currículo de Referência do Estado de Goiás (GOIÁS, 2011). Os encontros para planejamento ocorreram paralelamente ou após a leitura e discussão de fundamentos teórico-metodológicos relativos ao ensino de língua estrangeira sob a perspectiva do letramento crítico. Um aspecto central dessa perspectiva, que precisou ser enfatizado nas discussões, é que o objeto de ensino deveria ser a língua como discurso e não a língua como um sistema fixo. Conforme já mencionado anteriormente, “a língua entendida como discurso, concebida como uma entidade dinâmica, contextual e em constante transformação, não permite que o ato de ler reduza-se à decodificação da materialidade linguística” (EDMUNDO, 2013, p. 142). Sendo assim, adotamos o texto como unidade básica para as aulas, compreendendo a leitura como atividade de interpretação de significados, que foram socialmente e historicamente construídos, portanto, passíveis de transformação.

A adoção metodológica do trabalho em sala de aula ser a partir da leitura de textos foi um encaminhamento difícil de ser seguido. Tanto a professora de inglês da escola, supervisora do subprojeto, quanto os alunos bolsistas demonstraram dificuldade para planejar aulas e materiais diferentes do modelo tradicional de ensino de LE, que foca no desenvolvimento de habilidades linguísticas e/ou comunicativas. Sendo assim, com o intuito de auxiliar o trabalho de planejamento, decidimos seguir a proposta metodológica de Edmundo (2013) para ensino de língua inglesa por letramento crítico, que consiste em quatro etapas para a abordagem dos textos: preparação, exploração, problematização e expansão. São etapas interdependentes entre si, mas não necessariamente lineares.

Para a apresentação de resultados, discutirei a análise da execução e da avaliação de uma das aulas planejadas para atender o gênero textual “Histórias em quadrinhos”, proposto pelo Currículo de Referência do Estado de Goiás para o 1º bimestre do 1º ano do ensino médio. Esta análise foi selecionada devido ao fato de ilustrar questões constantes e relevantes que permearam o trabalho do subprojeto.

Para a etapa de preparação para leitura a professora solicitou na aula antecedente que os alunos pesquisassem em casa o sentido do termo *prejudice* e os tipos existentes. No início da aula, o termo *prejudice* foi escrito no meio do quadro-negro e realizada uma “tempestade de ideias”, atividade em que os alunos deveriam dizer, de preferência em inglês, palavras que remetessem e/ou fossem associadas ao termo. A professora anotava as palavras no quadro ao redor do termo. Alguns alunos disseram palavras em português e pediram para a professora traduzir, algumas ela não soube e solicitou que verificassem no dicionário que ficava na sala de aula. No encontro da equipe para a avaliação desta aula, a professora relatou

que se sentiu constrangida por não saber a tradução de várias palavras, que não gostava deste tipo de atividade “aberta”, já que sempre aparecia palavras que ela não sabia em inglês. Percebemos através deste e de outros relatos que a dificuldade da professora em trabalhar com atividades “abertas” não acontecia apenas por causa de sua proficiência em língua inglesa ser de nível básico, mas também por influência de uma concepção de ensino de língua como código.

Esta atividade da fase de preparação para a leitura visou explorar a temática presente na tirinha da História em quadrinhos, que foi apresentada na sequência. Em várias aulas, as atividades de preparação foram desenvolvidas tendo em vista apenas a caracterização do gênero textual. Em ambas propostas, a preocupação foi em facilitar a construção de significados durante a leitura do texto.

Na etapa de exploração, foi utilizado o texto Racial prejudice de Hosc10. A imagem do texto foi projetada numa parede da sala de aula e a professora fez várias perguntas para a turma, com o objetivo de explicitar tanto o significado quanto a forma do texto. Algumas das perguntas foram: Qual o título do texto? O que ele significa? Que tipo de texto é esse? Quem é o autor ou a autora? Onde esse tipo de texto pode ser encontrado? Quais características são específicas desse tipo de texto?



Fonte: <http://www.toondoo.com/cartoon/2728967>

Nesta fase também utilizamos algumas atividades de análise linguística, ou seja, atividades com o intuito de “explorar os recursos linguísticos presentificados no texto”, provocando “a percepção dos alunos para o fato de que diferentes sentidos podem ser atribuídos ao léxico, dependendo do contexto de produção e de recepção” (EDMUNDO, 2013, p. 144). Uma reflexão importante, desenvolvida nos encontros da equipe, foi relativa à dificuldade inicial de desenvolvimento de atividades de análise linguística, nas quais o foco não estivesse apenas em práticas de ensino estrutural, isto é, na forma dissociada do sentido. Nessas discussões da equipe foi possível identificar indícios de mudança de concepção de língua e de ensino de

língua estrangeira, principalmente nas falas da professora da escola.

Na fase seguinte, a de problematização, o objetivo foi ir além “de questões voltadas à materialidade textual”, através do desenvolvimento de

(...) questões relativas à maneira como o leitor se relaciona com o texto, à forma como o leitor posiciona o que está lendo, ao modo como ele se posiciona diante do texto e fatores ideológicos, culturais, familiares, enfim, toda uma gama de procedimentos de construção de sentido e fatores que influenciam no processo de significação. (EDMUNDO, 2013, p. 144).

Em outras palavras, as atividades na fase de problematização visavam que a leitura do texto não se restringisse apenas a identificar e/ou compreender a intenção do autor, mas que levassem os alunos a uma reflexão sobre problemas atuais da nossa sociedade, com a intenção de contraporlos criticamente. Nesta direção, uma das atividades desenvolvidas para a leitura do texto Racial prejudice foi um debate sobre a diferença de preconceito e discriminação racial a partir de relatos de histórias relatadas pelos alunos.

Desta forma, esta atividade embasada no letramento crítico buscou engajar os alunos em uma reflexão crítica, tendo como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que tais concepções poderiam ter na vida deles e da comunidade em que vivem. E assim, estimulou a formação de indivíduos críticos e atuantes na transformação da sociedade desigual e excludente em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que os objetivos propostos pelo subprojeto de Letras-Inglês do Câmpus de Campos Belos foram alcançados tendo em vista o trabalho desenvolvido pelos alunos bolsistas na escola. A partir do embasamento teórico-metodológico aprimorado com as leituras e discussões nas sessões de reflexão, os alunos bolsistas, em trabalho colaborativo com a professora supervisora, realizaram o planejamento, a seleção e/ou elaboração e avaliação do uso dos materiais em diferentes turmas.

A experiência apontou a viabilidade de inserção da temática da diversidade étnico-racial em aulas de língua inglesa, com o uso dos gêneros textuais estabelecidos pelo Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, numa perspectiva crítica de ensino de língua estrangeira. Apesar de certa resistência inicial para com a proposta metodológica adotada, o exercício de atividades embasadas no letramento crítico propiciou indagações necessárias acerca de perspectivas culturalmente consolidadas, de perspectivas advindas do senso comum, como também uma maior participação dos alunos nas aulas.

Além disso, o subprojeto foi muito importante para a melhoria da formação docente na licenciatura em Letras, pois pode preencher lacunas presentes na

grade curricular e proporcionar uma relação mais produtiva entre universidade-escola. Os alunos bolsistas, ao participarem de forma regular de atividades docentes, como, por exemplo, do planejamento de aulas, vivenciaram o trabalho do professor na educação básica, podendo assim ampliar a construção de uma identidade de pertencimento em relação a esta profissão.

As experiências compartilhadas neste artigo reforçam a importância de investimento do governo federal em programas, como o PIBID, que possibilitem o aprimoramento da formação de professores/as nas licenciaturas e o ensino na educação básica, através da oferta de melhores condições para o trabalho colaborativo entre universidade e escola, viabilizado, principalmente, pelo apoio financeiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial, 2005.

_____. **Lei Federal nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: MEC, 2003.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARLOS, Valeska Gracioso; BORDINI, Marcela. **Ensino de Língua Estrangeira por meio de gêneros textuais: Qual é a percepção dos professores em formação?** Revista X, 2012.

COLÉGIO ESTADUAL FELISMINA CARDOSO BATISTA. **Projeto Político Pedagógico 'Felicidadania'**. Campos Belos/GO, 2016.

CUNHA, Alex Garcia da; MICCOLI, Laura (Orgs.). **Faça a diferença - ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública - planos e práticas nas tramas da pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

FOGAÇA, F.; JORDÃO, Clarissa Menezes. Ensino de Inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Revista Línguas & Letras**, v. 8, n. 14, 2007.

JORDÃO, Clarisse Menezes. **O ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso**. In: VAZ BONI, Valéria. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kaygange, 2006.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Versão experimental. Goiânia: SEE, 2011.

LIMA, Diógenes Cândido de (Orgs.). **INGLÊS em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: **Gêneros textuais e Ensino**. DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R e BEZERRA, M. A. (Orgs.). 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.

_____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2008.

SANTOS, Rodolfo Rodrigues Pereira dos. O letramento crítico e o ensino de inglês: bReflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The specialist**, vol.34, nº1 (1-23), São Paulo, 2013.

SILVA, Juliana Orsini da. Língua estrangeira no ensino fundamental: uma experiência baseada no trabalho com gênero textual. **Entretextos**, Londrina, v,14, n.1, p.43-61, jan/jun 2014.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio. Ensino crítico de línguas estrangeiras: a transgressão como possibilidade. In: **Anais do IV EDIPE** - Para uma realidade complexa, que escola, que ensino? Goiânia: CEPED, 2011. p. 1-16.

O PROBLEMA DA NORMA *PADRÃO* NO BRASIL. UMA REFLEXÃO SOBRE PLURICENTRISMO, CONSTITUIÇÃO DE VARIEDADES NACIONAIS E CODIFICAÇÃO LINGÜÍSTICA

Virginia Sita Farias

Universität Paderborn, Institut für Romanistik /
UFRJ, Faculdade de Letras

Paderborn – Renânia do Norte-Vestifália
(Alemanha) / Rio de Janeiro – RJ

Bolsista de Pós-Doutorado da CAPES-Fundação
Alexander von Humboldt

the Brazilian national variety, and consequently in the strengthening of the discourse on Portuguese as a pluricentric language.

KEYWORDS: Pluricentrism, national variety, norm, standard.

1 | INTRODUÇÃO

As seguintes páginas estão dedicadas a um tema de suma importância em se tratando de línguas – como o português – que já consolidaram uma cultura linguística – ou *Sprachkultur* (cf. LEBSANFT, 1997) –, mas sempre controverso, sobretudo no âmbito da (socio)linguística brasileira: a norma.

Tratar-se-á especificamente do problema da consolidação e descrição da chamada norma padrão no Brasil, bem como das questões atinentes à sua codificação. O tema – como é de público conhecimento – já foi amplamente explorado, tanto do ponto de vista teórico, relativo à constituição e definição de uma norma padrão brasileira (cf., por exemplo, CUNHA, 1985; FARACO, 2007; 2008; BAGNO, 2007; 2012; ZANATTA, 2009; LUCCHESI, 2012; FARACO e ZILLES, 2017), como do ponto de vista (meta)lexicográfico, relativo à descrição e representação dessa norma nos dicionários (cf., por exemplo, BIDERMAN, 2002; ZANATTA

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir os problemas concernentes à elaboração e codificação da norma padrão no Brasil, tendo em vista seu papel na consolidação da variedade nacional brasileira e, por conseguinte, no fortalecimento do discurso acerca do pluricentrismo do português.

PALAVRAS-CHAVE: Pluricentrismo, variedade nacional, norma, padrão.

THE PROBLEM OF THE BRAZILIAN STANDARD LANGUAGE. A REFLECTION ON PLURICENTRISM, DEVELOPMENT OF NATIONAL VARIETIES, AND LINGUISTIC CODIFICATION

ABSTRACT: The aim of this paper is to discuss the issues concerning the development and codification of the standard language in Brazil, taking into account its role in the consolidation of

e BUGUEÑO MIRANDA, 2007; FARIAS, 2011). Nesta ocasião, propomo-nos retomar o debate em torno à norma padrão brasileira, conduzindo-o, no entanto, à luz de uma concepção pluricêntrica do português, e a partir de conceitos elementares, como variedade nacional, norma, standardização e codificação linguística.

2 | NORMA E STANDARDIZAÇÃO EM CONTEXTOS PLURICÊNTRICOS

Na literatura relativa ao tema, há um consenso a respeito da ambiguidade – derivada, por sua vez, da polissemia – do termo *norma* (cf. PÖLL, 2005, p.49 e ss.). Primeiramente, devemos-nos remontar à distinção que, no âmbito da linguística francesa, estabelece-se entre *norme objective* [norma objetiva] e *norme prescriptive* [norma prescritiva] (cf. PÖLL, 2005, p.50-55). A norma objetiva corresponde ao conceito coseriano de *norma*. Coseriu (1967) aponta a insuficiência da dicotomia saussuriana *langue/parole*, que, ao estabelecer, implicitamente, uma relação entre o social e o sistemático, não dá conta de explicar certos fenômenos linguísticos que, embora sejam manifestações coletivas, não constituem, necessariamente, oposições funcionais (cf. também PÖLL, 2005, p.50). A palavra *marcha-atrás*, por exemplo, pode pronunciar-se [m̩.ah.ʃə.a.tr'as], [m̩.ar.ʃə.a.tr'as] ou [m̩.aɾ.ʃə.a.tr'as]. No entanto, a realização, em posição de coda silábica, de [h], [r] ou [ɾ], por um lado, e [ʃ] ou [s], por outro, não implica uma oposição do ponto de vista do sistema. A fim de apresentar uma solução às evidentes deficiências do modelo dicotômico de F. de Saussure, Coseriu (1967) propõe o termo intermediário *norma*. A norma abarca, portanto, as realizações que, no âmbito de uma comunidade linguística, são habituais ou *normais*, mesmo que não correspondam a oposições sistemáticas funcionais. Retomando o exemplo apresentado anteriormente, as realizações [h], [r] ou [ɾ] e [ʃ] ou [s] correspondem a diferenciações no nível da norma, decorrentes de fatores diatópicos, diastráticos ou, inclusive, diafásicos; no nível do sistema, contudo, não há oposição funcional, mas, sim, uma neutralização.

A norma prescritiva – ou “norma normativa”, como a designam Faraco e Zilles (2017) – corresponde ao que, no âmbito da linguística coseriana, convencionou-se chamar *ejemplaridad* [exemplaridade] (cf., por exemplo, COSERIU, 1990; 2006; KABATEK e MURGUÍA, 1997, p.207-219). A partir da distinção entre norma objetiva e norma prescritiva – ou entre norma e exemplaridade –, Coseriu (1990) propõe uma oposição entre *correcto* e *exemplar*. O *correcto* se define no âmbito da língua funcional, ou *norma*, e corresponde a tudo o que, relativamente a uma tradição discursiva específica, é – ou pode ser – considerado normal, no sentido de habitual ou tradicional. Já o *exemplar* se define no âmbito da língua histórica, ao delimitar-se um modo de falar – ou uma variedade – que corresponde ao modelo ou ideal de língua de uma comunidade linguística (cf. também COSERIU, 2006, p.48 ss.; MARTÍ SÁNCHEZ, 2013: 210-213). Nesse sentido, e retornando ao exemplo anterior, as

três formas [m̥ah.fɐ.a.tr'aʃ], [m̥ar.fə.a.tr'as] ou [m̥aɾ.fə.a.tr'as], ao corresponder a normas objetivas específicas, são, sem sombra de dúvida, igualmente corretas; no entanto, do ponto de vista da norma prescritiva, segundo alguns autores (cf., por exemplo, LEITE e CALLOU, 2005), as formas [m̥ah.fɐ.a.tr'aʃ] e [m̥ar.fə.a.tr'as] seriam consideradas exemplares no caso do português do Brasil. Isso se deve a uma tentativa de definição da exemplaridade com base em uma variável diatópica – questão controversa, que, evidentemente, poderia render uma acirrada discussão (cf., por exemplo, FARIAS, 2011).

No que concerne à exemplaridade, há de se diferenciar entre norma culta e o que, em português, convencionou-se chamar norma padrão. Mateus e Cardeira (2007) asseveram que “o que os falantes sentem como correcto corresponde ao padrão ideal (norma-padrão) e a forma como realmente agem corresponde ao padrão real (ou norma objetiva)” (p.24), de tal forma que a diferença entre ambas reside no fato de que “a primeira só tem existência virtual” (p. 26). Portanto, a(s) norma(s) culta(s) – ainda que pertença(m) ao plano da exemplaridade coseriana – corresponde(m) à(s) variedade(s) efetivamente realizada(s) por uma comunidade linguística – ou, ao menos, uma parcela desta, composta pelos falantes considerados cultos –, que “apenas se aproxima tendencialmente do padrão ideal” (p.26-27). A norma padrão, por outro lado, constitui um produto manufaturado, resultante da estandardização linguística. A estandardização é o “proceso por el que una determinada variedad de lengua está sujeta a determinación de lenguas, codificación y estabilización, los cuales conducen al desarrollo de una lengua estándar” (TRUDGILL e HERNÁNDEZ CAMPOY, 2007, s.v. *estandarización*). A norma padrão corresponderia, pois, ao *estándar* linguístico.

O processo de estandardização – ou fixação de um *estándar* – conclui-se com a codificação linguística, ou o mecanismo por meio do qual “una variedad de lengua adquiere una forma fija y públicamente reconocida en la que se fijan las normas gramaticales, léxicas, ortográficas e incluso de pronunciación, como marco de referencia general para su uso ‘correcto’” (TRUDGILL e HERNÁNDEZ CAMPOY, 2007, s.v. *codificación*).

A estandardização – em especial no que concerne à etapa de codificação – é, de por si, um processo complexo e, ademais, cercado de muita polêmica (cf., por exemplo, FARACO e ZILLES, 2017, p.41 ss.). O problema, no entanto, se amplifica quando se trata de línguas pluricêntricas, como é o caso do português. Rivarola (2006), por exemplo, ao abordar o problema em relação ao espanhol, destaca que uma língua pluricêntrica deveria contar com uma estandardização também de caráter pluricêntrico. Isso significa que, no caso das línguas pluricêntricas, deveria haver mais de um *estándar* codificado. Uma estandardização pluricêntrica, porém, tanto no caso do espanhol (cf., por exemplo, PÖLL, 2012; GREUSSLICH, 2015), como do francês (cf., por exemplo, PÖLL, 2005), ou de outras línguas, inclusive o português, do qual falaremos a seguir, ainda não é uma realidade.

3 | PLURICENTRISMO, VARIEDADES NACIONAIS E A NORMA PADRÃO

Desde seu surgimento, na segunda metade do século XX, e seus posteriores desenvolvimentos, especialmente a partir das contribuições de W. Stewart, H. Kloss e M. Clyne, abundam discussões – sobretudo no âmbito da sociolinguística e da linguística variacional – acerca dos conceitos de pluricentrismo e línguas pluricêntricas (cf., por exemplo, MUHR, 2012).

Clyne (1992) define línguas pluricêntricas como “languages with several interacting centres, each providing a national variety with at least some of its own (codified) norms” (p.1). Heger (1993), entretanto, ao resenhar a obra editada por M. Clyne – *Pluricentric languages: Differing Norms in Different Nations* –, atenta, de maneira muito lúcida, para a dificuldade de se definir pluricentrismo: “[E]s [dürfte] nicht ganz leicht fallen [...], eine für jedes der siebzehen Beispiele befriedigende und trotzdem eindeutige Definition dessen zu geben, was unter Plurizentrität zu verstehen ist” (p.211) (cf. também KAILUWEIT, 2015, p.97-101). Heger (1993) referia-se à ausência de um consenso, entre os autores dos dezessete artigos sobre línguas consideradas pluricêntricas reunidos no volume editado por M. Clyne, acerca da definição e emprego dos termos *pluricentrismo* e *pluricêntrico*. Em sua crítica, Heger (1993), tendo em vista que o conceito de pluricentrismo está diretamente atrelado à noção de variedade nacional, alude, ainda, aos problemas atinentes à definição dos conceitos de língua, variedade, norma e nação (cf. HEGER, 1993, p. 211-212).

Uma questão sempre espinhosa será, naturalmente, a definição de *nação*. Em teoria, uma nação pode constituir-se com base na ideia de um estado unificado [*Staatsnation*], de uma língua [*Sprachnation*] ou uma cultura comuns [*Kulturnation*]; na prática, contudo, as três modalidades não são facilmente deslindáveis (cf. GLÜCK e RÖDEL, 2016, s.v. *Sprachnation*). Considerando, porém, que, tanto no caso do Brasil como de Portugal, há um consenso mínimo a respeito do que se entende por nação, não aprofundaremos a discussão aqui (cf., por exemplo, KLOSS, 1987; REICHMANN, 2000; LEBSANFT, 2000). Ainda resta, no entanto, esclarecer o conceito de *variedade nacional*.

Clyne (1989) define variedade nacional [*national variety*] como a “variety of a standard language [...] identified with a particular nation – by both members of that nation and outsiders” (p.359) (cf. também CLYNE, 1992). A comparação dos dois excertos extraídos, respectivamente, de Clyne (1992) e (1989), não permite identificar com clareza se, ao evocar a noção de “*national variety*”, o autor faz referência à *língua* – ou seja, ao diassistema ou conjunto de todas as variedades identificadas com uma determinada língua histórica e hierarquicamente ordenadas a partir uma norma de referência comum (cf. HEGER, 1969; COSERIU, 1982) – ou à *norma* – ou seja, neste caso, à variedade considerada estandar. Por outro lado, a análise dos fragmentos não deixa dúvida a respeito de que a existência de uma “*national variety*” está, de alguma forma, atrelada à necessidade de standardização

(“variety of a standard language”, cf. CLYNE, 1989, p.359) e, mais especificamente, de codificação linguística (“(codified) norms”, cf. CLYNE, 1992, p.1). A variedade nacional, portanto, ou corresponde ela mesma ao estandar, ou, no mínimo, implica a existência de um estandar que – remontando-nos a Oesterreicher (2002) – constitui o ponto de referência para a constituição do “espacio variacional de una lengua histórica” (p.278). Nesse sentido, Kailuweit (2015, p.99) não hesita em afirmar que a constituição de variedades – ou estandares – nacionais daria cabida, conseqüentemente, à constituição de novos pontos de referência, a partir dos quais se organizariam espaços variacionais – ou diassistemas – próprios e independentes. Assim, pois, poder-se-ia assumir que a “*national variety*” corresponde ao estandar. Partindo dessa suposição, a variedade nacional brasileira corresponderia à chamada norma padrão. O problema, contudo, consiste em que a norma padrão não cumpre todos os critérios que definem uma variedade nacional.

Conforme Bierbach (2000, p.144-148), uma variedade nacional, para que seja reconhecida como tal, deve cumprir quatro critérios fundamentais: (a) opor-se a um centro normativo anteriormente estabelecido e claramente discriminado no âmbito da cultura linguística em questão; (b) identificar-se com uma unidade política autônoma – ou nação –; (c) estar minimamente codificada em gramáticas e dicionários; (d) ser reconhecida pela comunidade linguística, dentro dos limites políticos desta, como *sua* língua. Os critérios (a) e (c), no entanto, não se deixam aplicar – ou se aplicam apenas parcialmente – à norma padrão brasileira.

Em relação ao critério (a), deve-se advertir que, no âmbito da cultura linguística lusófona, “não há autoridade formalmente constituída” para a tarefa de standardização linguística, de modo que “[a] autoridade aqui é dispersa e difusa” e “são autores de dicionários, gramáticas e manuais de estilo que se arrogam o direito de ditar as normas [...] e acabam por receber o reconhecimento como ‘autoridades’” (FARACO e ZILLES, 2017, p.65). A ausência de uma autoridade normativa reconhecida por toda a comunidade lusófona, seja por meio de uma intervenção estatal – a exemplo da Real Academia Española ou da Académie française – ou de iniciativas privadas – referimo-nos às grandes editoras, como Duden ou Oxford – confere ao português a excepcional condição de língua sem um centro normativo tradicionalmente estabelecido e reconhecido (cf. CASTRO, 2007). A norma padrão brasileira, pois, efetivamente, não se opõe a uma norma anteriormente estabelecida. Voltaremos a essa questão na seção 4.

No que concerne ao critério (c), há de se mencionar, por exemplo, o papel que desempenham – ou, melhor dito, poderiam vir a desempenhar – as gramáticas consideradas descritivas publicadas nas últimas décadas. Referimo-nos, entre outras, a Neves (2000), Perini (2010), Castilho (2010) e Bagno (2011). Essas quatro obras, de maneira mais ou menos explícita, definem o *português brasileiro* como seu objeto de descrição – contrapondo-se, dessa forma, por exemplo, à clássica gramática de Bechara (2009), cujo objeto de descrição é apenas definido

genericamente como o português na sua modalidade escrita – (cf. BATORÉO, 2014). Contudo, e não obstante o avanço que sua publicação representa, as quatro obras antes mencionadas costumam limitar-se ao registro de formas variantes no âmbito do português brasileiro, porém sem determinar sua localização no diassistema – tarefa que, diga-se de passagem, na ausência de uma norma de referência, não seria exequível. Essas gramáticas convertem-se, portanto, em uma espécie de inventário de *variantes*, o que em si não constitui um problema, salvo pelo fato de que isso não contribui para a fixação da norma padrão brasileira e, por conseguinte, tampouco para uma descrição adequada da *variação* no português do Brasil, uma vez que “lo decisivo para la interpretación [...] de un dato lingüístico – un sonido, una forma morfológica, una construcción sintáctica, un lexema – no es nunca la pura existencia o la difusión, sino el estatus del fenómeno en el espacio variacional” (cf. OESTERREICHER, 2002, p.283).

Os dicionários gerais mais difundidos no Brasil – AuE e HouE –, por sua vez, tampouco colaboram muito para a fixação da norma padrão. Embora se trate de obras que visam atender, em princípio, à demanda dos consulentes brasileiros – e que, por essa razão, poder-se-iam arrogar o valor simbólico de “dicionários nacionais” –, o repertório léxico que registram não se limita à(s) variedade(s) brasileira(s) do português. Chama a atenção, pois, a incorporação de unidades léxicas provenientes de Portugal – inclusive regionalismos como s.v. *o/a* “Trás-os-Montes” em HouE –, África e Ásia. O tratamento dispensado a esse material léxico, no entanto, caracteriza-se pela imprecisão na atribuição das respectivas marcas diatópicas, bem como pela discrepância entre as informações apresentadas em cada uma das obras. Além disso, no que concerne especificamente às variedades africanas e asiáticas, é flagrante sua reduzida presença em comparação com os lusismos registrados (cf. FARIAS, 2011). Assim, pois, por um lado, poder-se-ia interpretar a presença de lusismos, africanismos e asiatismos nos dicionários gerais de português publicados no Brasil como uma tentativa de forjar uma codificação pluricêntrica. Essa hipótese, contudo, não pode ser comprovada, posto que a falta de sistematicidade, tanto em relação à recolha do material léxico, como ao seu registro, leva a crer que se trata simplesmente de mera curiosidade linguística, sem compromisso com um retrato fidedigno da língua e sua condição pluricêntrica. Por outro lado, se se tem em conta que uma das funções atribuíveis aos dicionários mencionados é justamente a descrição da(s) variedade(s) brasileira(s) e a fixação da norma lexical correspondente, caberia indagar acerca do propósito da inclusão de material léxico proveniente de outras variedades nessas obras.

4 | O PLURICENTRISMO COMO FENÔMENO IDEOLÓGICO-DISCURSIVO E A FIXAÇÃO DA NORMA PADRÃO

Permitimo-nos, aqui, retornar aos critérios descritos em Bierbach (2000), atentando para o fato de que estes são de natureza diversa. Os critérios (b) e (d) – respectivamente, identificação com uma nação e consciência linguística dos falantes – são de natureza puramente político-ideológica. Se assumimos esse ponto de vista, não restam dúvidas de que o português brasileiro e o português europeu, com suas normas objetivas correspondentes, constituem variedades nacionais distintas. O português é, de fato, amplamente reconhecido já há algumas décadas como uma língua pluricêntrica, que conta com, no mínimo, dois centros claramente identificáveis: Brasil e Portugal (cf. BAXTER, 1992; PÖLL, 2001; 2005, p.79-88; 2012; CASTRO, 2007; SILVA, 2018). Nesse sentido, seria, inclusive, mais acertado o uso do qualificativo “bicêntrica”, posto que as variedades africanas e asiáticas do português ainda não possuem normas (estandardizadas) próprias (cf. OLIVEIRA, 2016).

Já os critérios (a) e (c) – respectivamente, a existência de um centro normativo pré-estabelecido, identificado, geralmente, com a antiga metrópole, e a codificação sistemática em gramáticas e dicionários – mesclam aspectos linguísticos e político-ideológicos, que, por sua vez, não se deslindam facilmente. A fim de ilustrar e explicar as interconexões entre ambos os aspectos, remontamo-nos à distinção entre *Abstand-* e *Ausbausprache* que se estabelece em Kloss (1993 [1967]).

De acordo com Kloss (1993), *Abstandsprache* [“língua por distância”] define-se a partir dos “graus de distância intrínseca” [*degrees of intrinsic distance*] entre duas variedades/línguas, que permitiria classificá-las ou não como dialetos uma da outra. Trudgill e Hernández Campoy (2007) mencionam o parentesco tipológico como fator determinante para a definição de língua e dialeto: “el que a una variedad se la considere más lengua propiamente que dialecto viene determinado por las diferencias que su sistema lingüístico presenta con respecto a otras lenguas” (s.v. *abstand*).

Deve-se reconhecer, no entanto, que a distância – embora continue sendo um critério empregado na definição de variedades nacionais (cf., por exemplo, MUHR, 2012) – carece de objetividade, considerando a dificuldade de sua comprovação empírica (sobre o desenvolvimento de métodos métricos para o cálculo da distância entre duas variedades/línguas, cf. PEIRSMAN, GEERAERTS e SPEELMAN, 2015; ZAMPIERI, 2016; SILVA, 2018). Assim, pois, se por um lado, não há dúvidas em se determinar que o basco – inclusive pela sua divergência genética em relação às línguas que formam parte do domínio linguístico ibérico – é uma língua, o mesmo não pode ser dito acerca do galego, para citar apenas um caso (cf., por exemplo, KABATEK, 1992).

No que diz respeito ao português, há numerosas pesquisas acerca de aspectos

fonéticos e fonológicos, gramaticais e léxicos que endossam a existência de traços divergentes entre as variedades brasileira e europeia (cf., por exemplo, TARALLO, 1993; ILARI et al., 1996; CASTILHO, 2008). Entretanto, na nossa modesta opinião, a asserção segundo a qual o português brasileiro e o europeu, com base no critério – até certo ponto subjetivo – da distância linguística, corresponderiam a variedades – ou mesmo línguas – diferentes parece ser mais propriamente produto de uma construção discursiva – e, portanto, ideológica –, do que necessariamente uma realidade linguística empírica e objetivamente comprovável. Trudgill e Hernández Campoy (2007) recordam que é muito comum, no âmbito, por exemplo, da planificação linguística, “tomar aquellos rasgos disponibles de mayor caracterización *abstand*” (s.v. *ausbau*). Salienta-se, nesse sentido, que, entre as normas escritas no Brasil e em Portugal há, provavelmente, mais similitudes do que há, por exemplo, entre as variedades orais diastrático-diafasicamente diferenciadas do português dentro do Brasil. Mateus e Cardeira (2007) asseveram que “[n]o Brasil, a estratificação social é profunda e o comportamento linguístico da população afasta-se significativamente da norma culta” (p.24). Devemos ressaltar, no entanto, e antes de encerrar essa questão, que o pluricentrismo é, de fato, um conceito discursivo-ideológico: quem define se uma língua é ou não pluricêntrica – ou se se trata ou não de uma mesma língua – é, ao fim e ao cabo, a própria comunidade linguística que, por meio de constructos político-ideológicos, molda sua consciência linguística. Nesse sentido, é, portanto, por um lado, incontestável a realidade pluricêntrica do português. Por outro lado, igualmente incontestável é, por conseguinte, a legitimidade de se defender a existência de variedades – ou se se prefere, de línguas – diferentes no Brasil e em Portugal – sempre e quando, porém, se compreenda que não se trata de uma questão estritamente linguística, mas essencialmente político-ideológica.

Aolado do conceito de *Abstandsprache*, Kloss (1993) propõe o de *Ausbausprache* [“língua por elaboração”], que corresponde à língua cujo desenvolvimento funcional permite aos falantes utilizá-la nas mais diversas situações comunicativas – tanto orais como escritas – e para os mais diversos fins (cf. também KABATEK, 2003). A diferenciação de línguas com base neste critério desconsidera, em absoluto, os aspectos linguísticos, fixando-se, abertamente, nas questões sociais, culturais e políticas. Dessa forma, o norueguês e o sueco, para dar apenas um exemplo, não são consideradas línguas diferentes com base nas divergências linguísticas ou na ausência de inteligibilidade mútua, mas “porque se les asocia con dos naciones estado desiguales e independientes, así como porque sus tradiciones respectivas soportan sistemas de escritura, libros de gramática y diccionarios también diferentes” (TRUDGILL e HERNÁNDEZ CAMPOY, 2007, s.v. *ausbau*). A elaboração é, pois, consequência de um processo consciente de planificação linguística que, por sua vez, tem como resultado a fixação e codificação de um padrão linguístico.

Acerca da elaboração do português, Castro (2007) assinala que “[n]a passagem do séc. XVII para o XVIII começou a tornar-se claro que a evolução da língua em

Portugal e na colónia brasileira não mais seguia caminhos paralelos” (s.p.), de modo que “Portugal e Brasil prosseguem as suas respectivas histórias linguísticas, que se dirigem, tanto quanto é possível observar, para destinos diferentes” (s.p.). A situação descrita dá cabida, pois, à constituição de normas cultas (ao menos parcialmente) divergentes e, sobretudo, independentes, no Brasil e em Portugal, que, no entanto, em nenhum dos casos, foi acompanhada pela respectiva codificação da norma padrão (cf. CASTRO, 2007).

A ausência de uma autoridade linguística centralizada e gerida pela antiga metrópole – como no caso do espanhol e do francês, por exemplo – favoreceu, de certa forma, a antiga colônia. O pluricentrismo nos âmbitos hispanófono e francófono é caracterizado por sua assimetria, com vantagem evidente do centro normativo tradicional (cf. PÖLL, 2012). No caso específico do espanhol, a possibilidade de conciliação do pluricentrismo com a ideia de uma “*superejemplaridad*” – para empregar o termo coseriano – materializada na forma da chamada “*norma pan-hispánica*” (cf. FARIAS, 2018a; 2018b) não chega a constituir um paradoxo (cf. também PÖLL, 2012). Essa situação, no entanto, provavelmente não seria admitida no caso do português – cujo pluricentrismo, ademais, é, de acordo com Pöll (2005; 2012), caracterizado por maior simetria, bem como pela vantagem evidente em favor da ex-colônia.

O panorama descrito, entretanto, embora tenha contribuído para a configuração do pluricentrismo do português do ponto de vista político-ideológico, parece não ter operado como um facilitador no que diz respeito à estandardização e codificação da variedade nacional no Brasil. Por um lado, a norma padrão descrita nas chamadas gramáticas tradicionais corresponde, ao menos em parte, àquela estabelecida na segunda metade do século XIX e construída de forma artificial, baseada nos usos de escritores lusitanos, de modo que, passados 150 anos, dista cada vez mais das normas cultas praticadas hoje no Brasil (cf. FARACO, 2008, p.80-85). Desta opinião, compartilham também Faraco e Zilles (2017), ao afirmar que há uma “grande discrepância entre a norma culta e a norma-padrão no Brasil” (p.20). É óbvio, pois, que os brasileiros não reconhecerão a *sua* língua em tais obras. Por outro lado, nem as gramáticas consideradas descritivas, citadas *ad supra*, devido à sua isenção no que respeita ao seu papel de instrumentos normativos e codificadores, nem os dicionários brasileiros, em razão dos problemas conceituais e metodológicos que se advertem na sua elaboração, contribuem muito para a resolução do problema da orientação normativa.

Em suma, e conforme se assevera em Farias (2011), é possível identificar dois problemas relacionados à delimitação e codificação da norma padrão no Brasil, que seguem pendentes de solução:

- a. no âmbito teórico, carece-se de uma compreensão clara do conceito de *norma* e *exemplaridade*, bem como de suas funções sistêmico-linguística –

como magnitude ordenadora do espaço variacional da língua histórica – e social – como referência normativa para os falantes em situações comunicativas específicas, geralmente de distância comunicativa e, sobretudo, na escrita;

- b. no âmbito metodológico, carece-se de instrumentos – mais especificamente, *corpora* representativos de variedades cultas – que permitam construir a norma prescritiva do português a partir da descrição sistemática de uma (ou mais) norma(s) objetiva(s) praticada(s) efetivamente pela comunidade linguística.

Não cabe, pois, seguir negando o papel social da normatividade. Se na sua dimensão coletiva, como instrumento de unidade política, uma norma exemplar unificada não se justifica em absoluto, na sua dimensão individual, como meio de satisfação do anseio normativo da comunidade linguística, o estabelecimento de uma norma de referência recobra todo seu sentido (cf., por exemplo, FARIAS, 2018b, p. 351-352). Além disso, delimitar e codificar uma norma padrão atualizada e com a qual a respectiva comunidade linguística se sinta identificada é *conditio sine qua non* para que se possa falar, com propriedade, na existência de uma variedade nacional brasileira – segundo o exposto *ad supra* – e, dessa forma, reforçar o discurso em favor do pluricentrismo do português. Nesse sentido – e à guisa de conclusão –, somamo-nos às vozes de Faraco e Zilles (2017), a fim de recalcar que a questão crucial não consiste, absolutamente, em justificar ou não a necessidade de uma norma padrão – que, aliás, já está dada *a priori* – mas sim em “saber como e donde ela deve emergir” (p.93).

REFERÊNCIAS

- AuE. FERREIRA, A.B.H. (ed.). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2009.
- Bagno, M. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. 7.ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BAGNO, M. Língua, história e sociedade. Breve retrospecto da norma padrão brasileira. In: Bagno, M. (ed.). *Linguística da Norma*. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.163–181
- BATORÉO, H.J. Que gramática(s) temos para estudar o português língua pluricêntrica. *Diadorim*, n.16, 1-15, 2014.
- BAXTER, A.N. Portuguese as a pluricentric language. In: CLYNE, M. (ed.). *Pluricentric languages: Differing Norms in Different Nations*. Berlin: de Gruyter, 1992. p.11-43
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Lucerna, 2009.
- BIDERMAN, M.T.C. A formação e a consolidação da norma lexical e lexicográfica no português do Brasil. In: NUNES, J.H.; PETTER, M. (org.). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 2002. p.65-82

BIERBACH, M. Spanische – eine plurizentrische Sprache? Zum Problem von *norma culta* und Varietät in der hispanophonen Welt. *Vox Romanica*, n.59, 143-170, 2000.

CASTILHO, A.T. de. O português do Brasil. In: ILARI, R. (org.). *Linguística românica*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2008. p.237-285

CASTILHO, A.T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTRO, I. Forças de união e separação no espaço da língua portuguesa. Conferência proferida no Institut d'Estudis Catalans, Barcelona. Disponível em: http://www.clul.ulisboa.pt/files/ivo_castro/2007_Unio_e_Separao.pdf; acesso em: 10.04.2019.

CLYNE, M. Pluricentricity: National Variety. In: AMMON, U. (ed.). *Status and Function of Languages and Language Varieties*. Berlin; New York: de Gruyter, 1989. p.357-371

CLYNE, M. Pluricentric languages – Introduction. In: CLYNE, M. (ed.). *Pluricentric languages: Differing Norms in Different Nations*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1992. p.1-9

COSERIU, E. Sistema, norma y habla. In: COSERIU, E. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Cinco estudios. 2.ed. Madrid: Gredos, 1967. p.11-113

COSERIU, E. *Sentido y tareas de la dialectología*. 6.ed. México, D.F.: Instituto de Investigaciones Filológicas; Centro de Lingüística Hispánica, 1982.

COSERIU, E. El español de América y la unidad del idioma. In: *I Simposio de Filología Iberoamericana*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1990. p.43-75.

COSERIU, E. Lenguaje y política. In: COSERIU, E; LOUREDA LAMAS, O. (org.). *Lenguaje y discurso*. Barañáin: Universidad de Navarra, 2006. p.35-56

CUNHA, C. *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

FARACO, C.A. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREIA, D.A. (org.). *A relevância social da lingüística: linguagem teoria e ensino*. São Paulo; Ponta Grossa: Parábola Editorial; Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007. p.21-50.

FARACO, C.A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C.A.; ZILLES, A.M. *Para conhecer: Norma Linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

FARIAS, V.S. A questão da variação diatópica, diafásica e diastrática no português brasileiro e sua representação nos dicionários semasiológicos. *Lusorama*, n.87/88, 100-155, 2011.

FARIAS, V.S. La política lingüística panhispánica y su reflejo en las obras académicas. Consideraciones acerca del tratamiento de la variación diatópica y diastrática-diafásica en el DRAE. In: FRANKE, A.-S.; ÁLVAREZ VIVES, V. (Hrsgn.). *Romaniae Pontes*. Beiträge zur Sprache in der Gallo- und Iberoromania. Berlin: Peter Lang, 2018a. p.161-174

FARIAS, V.S. Pluricentrismo, panhispanismo y lexicografía. Análisis de la codificación normativa en los *corpora* y diccionarios académicos. In: *XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*. Vigo: Universidade de Vigo, 2018b. p.350-357

GLÜCK, H.; RÖDEL, M. (Hrsgn.). *Metzler Lexikon Sprache*. 5.Aufl. Stuttgart: Metzler Verlag, 2016.

- GREUSSLICH, S. El pluricentrismo de la cultura lingüística panhispánica: política lingüística, los estándares regionales y la cuestión de su codificación. *Lexis*, n.39(1), 57-99, 2015.
- HEGER, K. “Sprache” und “Dialekt” als linguistisches und soziolinguistisches Problem. *Folia Linguistica*, n.3, 46-67, 1969.
- HEGER, K. Rezension zu “M. Clyne (Ed.). *Pluricentric languages: Differing Norms in Different Nations*”. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, n.60(2), 211-213, 1993.
- HouE. Instituto Antonio Houaiss. *Dicionário da língua portuguesa Houaiss Eletrônico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- ILARI, R. et al. Os pronomes pessoais do português falado: roteiro para análise. In: CASTILHO, A.T. de; BASILIO, M. (org.). *Gramática do português falado*. Vol. 4. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 1996. p.79-166
- KABATEK, J. Der Normenstreit in Galicien. Versuch einer Erklärung. *Lusorama*, n.18, 65-83, 1992.
- KABATEK, J. ¿En que consiste o ausbau dunha lingua? In: ÁLVAREZ DE LA GRANJA, M.; GONZÁLEZ SEONE, E. (eds.). *A planificación do léxico galego*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega; Instituto da Lingua Galega, 2003. p.37-51.
- KABATEK, J.; MURGUÍA, A. „Die Sachen sagen, wie sie sind...“ Eugenio Coseriu im Gespräch. Tübingen: Gunter Narr, 1997.
- KAILUWEIT, R. *Los maestros de idiomas – Plurizentrische Sprachräume als kommunikatives Konstrukt*. In: FELBECK, Ch.; KLUMP, A.; KRAMER, J. (Hrsgn.). *America Romana: Neue Perspektiven transarealer Vernetzungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015. p.97-119
- KLOSS, H. Nation. In: AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K.J. (Hrsgn.). *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Vol. 1. Berlin; New York: de Gruyter, 1987. p.102-108
- KLOSS, H. Abstand Languages and Ausbau Languages. *Anthropological Linguistics*, n.35/1-4, 158-170, 1993.
- LEBSANFT, F. *Spanische Sprachkultur. Studien zur Bewertung und Pflege des öffentlichen Sprachgebrauchs im heutigen Spanien*. Tübingen: Max Niemeyer, 1997.
- LEBSANFT, F. *Nation und Sprache: das Spanische*. In: GARDT, A. (Hrsg.). *Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart*. Berlin; New York: de Gruyter, 2000. p.643-671
- LEITE, Y.; CALLOU, D. *Como falam os brasileiros*. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: Bagno, M. (ed.), *Linguística da Norma*. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.57-83
- MARTÍ SÁNCHEZ, M. Con motivo de José Polo, *Entorno del universo normativo de Eugenio Coseriu*. *Cuaderno de Bitácora*, 2012. *RSEL*, n.43(1), 201-216, 2013.
- MATEUS, M.H.M.; CARDEIRA, E. *Norma e variação*. Lisboa: Caminho, 2007.
- MUHR, R. Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages: A typology. In: MUHR, R. (ed.). *Non-dominant Varieties of pluricentric Languages. Getting the Picture*. Wien: Peter Lang Verlag, 2012. p.23-48.

NEVES, M.H. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

OESTERREICHER, W. El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica. *Lexis*, n.26(2), 275-304, 2002.

OLIVEIRA, G.M. The system of national standards and the demolinguistic evolution of Portuguese. In: MUHR, R. (ed.). *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide*. Part II: The Pluricentricity of Portuguese and Spanish. New Concepts and Descriptions. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2016. p.35-48

PEIRSMAN, Y.; GEERAERTS, D.; SPEELMAN, D. The corpus-based identification of cross-lectal synonyms in pluricentric languages. *International Journal of Corpus Linguistics*, v.20(1), 54-80, 2015.

PERINI, M. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

PÖLL, B. Essai de standardologie comparée: quelques éléments pour una comparaison de l'espagnol et du portugais européens et américains. *Revue belge de philologie et d'histoire*, n.79(3), 907-930, 2001.

PÖLL, B. *Le français langue pluricentrique? Études sur la variation diatopique d'une langue standard*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005.

PÖLL, B. Situaciones pluricéntricas en comparación: el español frente a otras lenguas pluricéntricas. In: LEBSANFT, F.; MIHATSCH, W.; POLZIN-HAUMANN, C. (eds.). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid; Frankfurt: Iberoamericana; Vervuert, 2012. p.29-46.

REICHMANN, O. *Nationalsprache* als Konzept der Sprachwissenschaft. In: GARDT, A. (Hrsg.). *Nation und Sprache*. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart. Berlin; New York: de Gruyter, 2000. p.419-469

RIVAROLA, J.L. El español en el siglo XXI: los desafíos del pluricentrismo. *Boletín Hispánico Helvético*, n.8, 97-109, 2006.

SILVA, A.S. Variação linguística e pluricentrismo: novos conceitos e descrições. In: *XIII Congresso Internacional de Lingüística Xeral*. Vigo: Universidade de Vigo, 2018b. p.838-845

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: O português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M.A. (org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993. p.69-105.

TRUDGILL, P.; HERNÁNDEZ CAMPOY, J.M. *Diccionario de sociolingüística*. Madrid: Gredos, 2007.

ZAMPIERI, M. *Pluricentric Languages*. Automatic Identification and Linguistic Variation. Ph.D. Thesis. Philosophische Fakultäten, Universität Saarbrücken, 2016.

ZANATTA, F. Breve panorama da situação da norma lingüística no Brasil. *Lusorama*, n.77/78, 79-102, 2009.

ZANATTA, F.; BUGUEÑO MIRANDA, F.V. A normatividade nos dicionários gerais de língua portuguesa. In: LIMA-HERNANDES, M.C. et al. (eds.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: Editora da FFLCH, 2007. p.1-20

O FUTURO PERIFRÁSTICO NA ESCRITA JORNALÍSTICA MANAUARA

Jussara Maria Oliveira de Araújo

Universidade do Estado do Amazonas

Manaus-Amazonas

THE FUTURE PERIFRÁSTICO IN JOURNALISTIC WRITING MANAUARA

RESUMO: A futuridade no português brasileiro representa um fenômeno de variação, sendo objeto de estudo em pesquisas brasileiras. Essas análises indicam que há uma concorrência entre as formas sintética (estudar) e perifrástica (vou estudar) de expressar o tempo verbal futuro, bem como, afirmam que a forma perifrástica praticamente superou o uso da forma sintética na oralidade. À vista disso, o objetivo desse trabalho foi verificar a ocorrência desse fenômeno em outra face da língua: a escrita. Para tanto, selecionou-se a escrita jornalística de três periódicos da cidade de Manaus: *A Crítica*, *Diário do Amazonas* e *Dez Minutos*. Como base teórica utilizou-se a Teoria Sociofuncionalista e para análise dos dados fatores linguísticos e extralinguísticos que foram quantificados através do programa estatístico *GoldVArb X*. Os resultados dessa pesquisa revelaram que a perífrase também está ocorre na escrita, todavia não supera a forma sintética.

PALAVRAS-CHAVE: futuridade; perífrase; escrita; variação.

ABSTRACT: Futurity in Brazilian Portuguese represents a phenomenon of variation, being studied in Brazilian studies. These analyzes indicate that there is a competition between the synthetic (study) and periphrastic (I will study) forms of expressing the future verbal tense, as well as, affirm that the periphrastic form practically surpassed the use of the synthetic form in orality. In view of this, the objective of this work was to verify the occurrence of this phenomenon in another face of the language: writing. For that, the journalistic writing of three periodicals of the city of Manaus was selected: *The Critic*, *Daily of the Amazon* and *Ten Minutes*. As a theoretical basis the Socio-functional Theory was used and for data analysis linguistic and extralinguistic factors that were quantified through the statistical program *GoldVArb X*. The results of this research revealed that the periphrasis is also occurring in writing, however it does not exceed the synthetic form.

KEYWORDS: futurity; periphrasis; writing; variation.

1 | INTRODUÇÃO

O tempo verbal futuro no português brasileiro tem apresentado ao longo dos

anos mudança na sua forma de expressão, sobretudo na oralidade. Essa mudança evidencia que há uma concorrência entre a forma sintética de expressar o futuro como na frase: Eu *estudarei* muito para a prova.; e a forma perifrástica, principalmente a composta pelo verbo *ir* + *infinitivo*: Eu vou *estudar* para a prova. Esse fenômeno se tornou objeto de estudos de cunho sociolinguístico, funcionalista e sociofuncionalista que relataram em seus resultados que a forma sintética está sendo substituída pela forma perifrástica na língua oral.

Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado que teve como objetivo verificar a ocorrência desse fenômeno na língua escrita, a partir de um estudo de cunho longitudinal e transversal, verificando fatores linguísticos e extralinguísticos, fundamentando a análise numa abordagem sociofuncionalista.

Neste estudo verificou-se as seguintes formas de futuro perifrástico: ‘verbo *ir* (presente) + infinitivo’ e ‘verbo *ir* (futuro) + infinitivo’, foram escolhidas seções internas dos jornais para a coleta de dados, a saber: política, economia, cidades, esporte e cultura, que fazem parte dos fatores extralinguísticos. Os jornais selecionados tiveram uma classificação de acordo com o seu valor de venda: elitizado, classe média e popular. Com isso, as hipóteses são as seguintes: talvez não haja ocorrência de perífrase na década de 80 e 90; o futuro perifrástico ocorre na escrita, contudo não supera o uso do sintético; a forma perifrástica mais utilizada será aquela com o verbo *ir* no presente; as seções mais formais do jornal como política e economia apresentarão mais registros de futuro sintético; já nas seções menos formais como cidades, esportes e cultura; a perífrase ocorrerá mais no jornal classificado como popular.

A verificação das hipóteses acima, ocorreu a partir dos fatores linguísticos propostos por Almeida & Figueiredo (2014), que configuram doze, mas para esta pesquisa foram selecionados e adaptados os seguintes: pessoa verbal, extensão fonológica (modificado), paradigma verbal, conjugação verbal, transitividade verbal, natureza do verbo, projeção de futuridade, presença/ausência de expressão de futuridade fora do verbo, tipo de sujeito e papel temático do sujeito.

Foi utilizado para a quantificação dos dados o programa estatístico *GoldVarb X* que seleciona quais fatores foram mais relevantes para a ocorrência do fenômeno na escrita.

2 | QUADRO TEÓRICO

No âmbito das pesquisas relacionados a descrição dos fenômenos de variação da língua oral e escrita, surgiu uma nova abordagem teórico-metodológica: o Sociofuncionalismo. Essa teoria articula pressupostos da Sociolinguística e do Funcionalismo. Em síntese, apresenta-se, a partir de Tavares (2010), os princípios teóricos desta abordagem:

- (i) o objeto de estudo é a língua em uso, cuja natureza heterogênea abriga a variação e a mudança;
- (ii) os fenômenos linguísticos que constituem o alvo das investigações são analisados em situações de comunicação real em que falantes reais interagem;
- (iii) fenômenos de variação e de mudança podem ser atestados através de tratamento empírico com quantificação estatística. (p. 3)

Esses princípios relacionam-se com o presente trabalho porque esse apresenta o estudo de um fenômeno que indica a variação e a mudança da língua na escrita, bem como o seu uso no cotidiano, uma vez que seus dados foram obtidos na escrita jornalística manauara, analisados através de tratamento estatístico.

Em Tavares (2013), identifica-se uma lista com postulados semelhantes da Sociolinguística e do Funcionalismo e seus respectivos autores. Para fins didáticos, adaptou-se tal lista para um quadro. No quadro 1, portanto, é possível observar a correspondência entre as teorias que orientam o Sociofuncionalismo, com destaque, para esse artigo, apenas a seus principais pressupostos.

Postulados teórico-metodológicos da Sociolinguística e do Funcionalismo
a) Prioridade atribuída à língua em uso, cuja natureza heterogênea abriga a variação e a mudança.
b) A língua não é estática. Ao contrário, sofre alterações constantes.
c) O fenômeno da mudança linguística recebe um lugar de destaque, e é entendido como um processo contínuo e gradual.
d) Dados sincrônicos e diacrônicos são tomados complementarmente com o intuito de obtenção de prognósticos de mudança mais refinados e confiáveis.
e) Crença no princípio do uniformitarismo, segundo o qual as forças linguísticas e sociais que agem hoje sobre a variação e a mudança são em princípio as mesmas que atuaram em épocas passadas.
f) A frequência das ocorrências recebe destaque. Além do que as variantes devem ter certa recorrência para que possam ser comparadas por meio de instrumental estatístico.
g) Há relação entre os fenômenos linguísticos e a sociedade que usa a língua.
h) Fatores de natureza interacional têm papel importante na variação e na mudança linguística.
i) A gramaticalização como processo de mudança responsável pela migração de formas linguísticas para a gramática.

Quadro 1: Pressupostos formadores do Sociofuncionalismo

Fonte: Tavares (2013, p. 33-34).

A partir do que foi exposto no quadro 1, observa-se que todos os pressupostos da teoria escolhida, isto é, o Sociofuncionalismo, são contemplados nessa pesquisa e corroboram com a escolha do fenômeno e análise dos dados. Na sequência, cada item do quadro 1 será relacionado com uma proposta desse trabalho.

Sobre o item a que trata da língua em uso, heterogênea, que abriga a variação e a mudança; e o item b que afirma a não estaticidade da língua pode-se dizer que a proposta de trabalhar com a língua escrita é válida, pois representa uma prática

social, presente não apenas na escola, mas também em outros seguimentos da sociedade, apresentando todos os aspectos supracitados.

É possível observar em trabalhos como o de Oliveira (2006), que verificaram o futuro verbal, que os fenômenos de variação demonstram que a língua sofre alterações constantes. Assim sendo, quando se trata da expressão de futuridade na escrita jornalística, também se busca mostrar tais alterações, confirmando que a língua não é estática e a mudança é um processo contínuo e gradual.

Uma pesquisa sociofuncionalista adquire estimativas de mudança mais refinadas e confiáveis, porque os dados são sincrônicos e diacrônicos. Assim, para obter essa qualidade os jornais para a coleta de dados são desde a década de 80 até o ano 2014. Ainda nesta perspectiva, o princípio do uniformitarismo indica que as forças linguísticas e sociais que atuam hoje, as quais envolvem a variação e a mudança, são as mesmas que atuaram em épocas passadas. Conforme Câmara (1985), no latim clássico encontra-se a forma sintética que pode ocorrer com as desinências *-bo* (*amabo*) e *-am* (*amabam*). E no latim vulgar, realiza-se forma analítica, constituída pelo infinitivo do verbo principal e o indicativo do verbo *habere* (*amare habeo*). Portanto, o fenômeno da perífrase contempla o item d do quadro 1, que entre idas e vindas está na língua portuguesa desde o latim.

Já a frequência, apresentado no item f do quadro 1, determina a relevância do fenômeno que se estuda, pois apresenta a quantidade de ocorrências. Para os funcionalistas é através da frequência que a difusão linguística e social da mudança acontece. Já para os sociolinguistas, é aproveitada para a comparação nos programas estatísticos. Por isso, optou-se em verificar estatisticamente os dados coletados nessa pesquisa, já que temos a presença de duas formas de perífrase.

Para a convalidação do item g do quadro 1, podemos identificar que a pesquisa apresenta o fator diastrático na classificação dos jornais pelo seu valor de venda, bem como, através da diferenciação feita entre as seções internas dos jornais que foram divididas em formais e informais.

O item h do quadro 1 trata da interação que é um elemento que representa adaptação e motivação e não ocorre apenas na fala, é possível estar presente também na escrita, sobretudo na jornalística. De acordo com Araújo (2016):

Os jornais, ao circularem, exercem influência na vida das pessoas, em sua linguagem como comunidade de fala e em suas atitudes.

[...] a expressão de futuridade (sintética ou perifrástica) nos periódicos jornalísticos é relevante como constituição de um corpus que funciona como um termômetro dos usos linguísticos aceitáveis pela comunidade de fala.

Pode-se verificar a interação, portanto, quando o jornalista insere no seu texto a forma inovadora, revelando assim sua prática interacional no discurso

Por fim, apresenta-se a Gramaticalização no item i que representa a explicação da mudança ocorrida com o verbo *ir* dentro da estrutura do futuro perifrástico. Ela

estuda os processos dos itens lexicais que se tornam gramaticais; e de construções gramaticais que passam a ser mais gramaticais, assumindo funções diferentes de suas funções originais especificadas pela estrutura da língua. Isso é o que ocorre na perífrase com o verbo *ir* que deixa de ser principal para ser auxiliar.

A partir do que foi exposto nessa seção, pretendeu-se esboçar um quadro teórico-metodológico da teoria Sociofuncionalista, norteadora desta pesquisa que é amplamente divulgada e utilizada em diversas pesquisas, concluindo-se que esta seja a teoria adequada para nortear a discussão da análise proposta.

3 | AMOSTRA E METODOLOGIA

Existem diversas variantes para a expressão de futuridade: presente do indicativo, o verbo vem acompanhado de expressões que indicam futuro (Eu *estudo amanhã.*); futuro do presente do indicativo que é a forma sintética ou simples (Nós *estudaremos* muito.) e futuro perifrástico que pode ser representado pelas seguintes formações de locuções: *ir* no presente + infinitivo (Eu *vou estudar* na aula.), *ir* no futuro + infinitivo (Nós *iremos estudar* na aula.), *haver* no presente + de + infinitivo (*Hei de estudar* com o Guilherme.), *haver* no futuro + de + infinitivo (*Haveremos de estudar* com a Cecília.) e as perífrases gerundivas (*Vou estar enviando* sua encomenda em breve.).

Contudo, para essa pesquisa foram delimitadas as seguintes formações para a análise: o futuro sintético, representado pela desinência verbal de tempo futuro do presente do modo indicativo; e o futuro perifrástico, apenas nas estruturas que são compostas pelo verbo *ir* (presente/futuro) + infinitivo.

Sobre os periódicos, foram escolhidos três: *A Crítica* (considerado elitizado), *Diário do Amazonas* (considerado de classe média) e o *Dez Minutos* (considerado popular). Tais classes sociais foram determinadas pelo valor de venda que cada um possui nos fins de semana, a saber: o elitizado custa em média entre cinco e seis reais; o da classe média custa um real e, o popular, cinquenta centavos.

Considerando que o objetivo é realizar um estudo longitudinal e transversal, foram selecionadas as edições dos jornais *A Crítica* e o *Diário* desde os anos 80 até 2011, para determinar a frequência e os contextos das perífrases. Para o jornal *Dez Minutos*, foram selecionadas as edições a partir da criação do jornal, que foi em 2008, sendo sempre edições de fim de semana: sábado e domingo.

Ainda sobre a seleção dos jornais, foram selecionadas seções a partir do critério: que fossem permanentes, ou seja, que estivessem presentes todos os dias, inclusive aos fins de semana, e que tivessem correspondência em todos os periódicos: Política, Economia, Cidades, Esporte (cada jornal nomeia de uma forma diferente) e Cultura (representada também por mais de uma denominação). Ressalta-se que não foram considerados as transcrições de fala, pois o interesse do trabalho está na escrita.

Com relação aos fatores linguísticos, foram baseados no trabalho de Almeida & Figueiredo (2014), e são: pessoa verbal, extensão silábica do verbo, paradigma verbal, conjugação verbal, transitividade verbal, natureza do verbo, projeção de futuridade, presença/ausência de expressão de futuridade fora do verbo, tipo de sujeito e papel temático do sujeito. Esses fatores linguísticos possibilitarão identificar o que inibe e o que estimula a variação na expressão de futuridade.

Tratemos do programa estatístico selecionado: *GoldVarb X* que foi idealizado por Steve Harlow e tem como função indicar se os grupos de fatores da pesquisa são significativos ou não significativos e, em caso positivo, a hipótese será confirmada.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO

Apresenta-se a seguir a análise dos resultados seguindo a ordem de anos dos jornais, primeiro anos 80, depois 90 e anos 2000. Para a década de 80 temos a coleta dos periódicos *A Crítica* e *Diário do Amazonas* dos anos de 1985, 1986, 1987 e 1988. Nesta coleta foram contabilizados 595 dados, distribuídos em 457 dados do futuro sintético, 120 de futuro perifrástico com o verbo *ir* no presente e 19 perífrases com o verbo *ir* no futuro. Foi verificado na análise que a perífrase com verbo *ir* no futuro se apresenta em menor número, gerando *KnockOut* que indica um problema analítico no processamento dos dados, uma vez que um grupo de fatores é zero, não há variação e o programa não tem com o que exprimir pesos e frequências. O gráfico 1 traz esses dados.

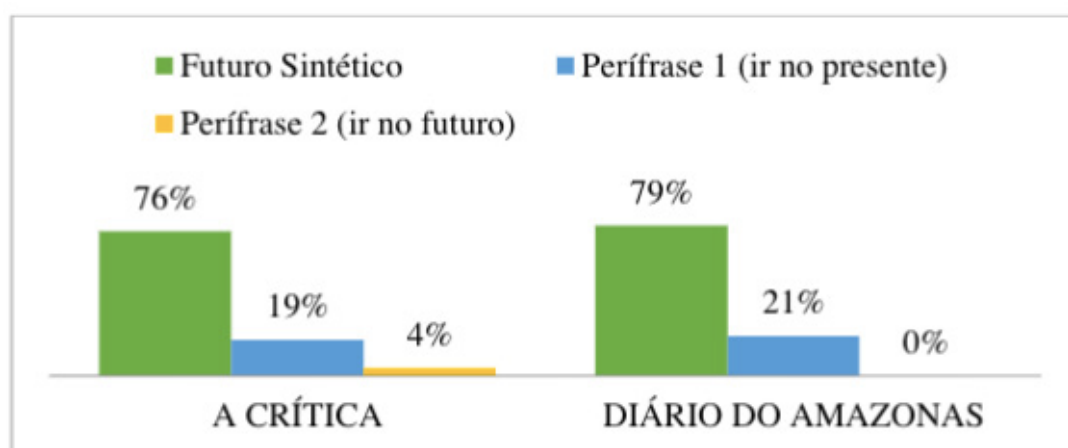


Gráfico 1: Percentuais das variantes por periódico

Com o gráfico 1 podemos observar que a perífrase já ocorre nos jornais dessa época, com isso, a hipótese de que não ocorresse foi negatizada. De acordo com Lima (2001) os registros da gramaticalização do verbo *ir* datam do século XIV.

Os jornais apresentam quase a mesma porcentagem para a ocorrência o futuro perifrástico, fato esse que elimina a hipótese de que as perífrases apareceriam em

números maiores em periódicos mais populares.

Verifica-se que há uma diferença, embora de poucos pontos, na utilização do futuro sintético, sendo 76% para o elitizado e 79% para o de classe média, confirmando a hipótese de que o futuro perifrástico ocorre na escrita, mas não supera o futuro sintético.

Outro resultado importante a ser verificado na ocorrência da variante estudada são as seções de jornais, ressaltando que são: política, economia consideradas como formais, cidades mais formal que informal, esportes e cultura informais. Assim, apresenta-se a tabela 1.

Seção do Jornal	Futuro Sintético	Futuro Perifrástico (<i>ir</i> presente)	Futuro Perifrástico (<i>ir</i> futuro)
	Percentual	Percentual	Percentual
Cidades	76.3%	19.2%	4.5%
Política	73.8%	23.8%	2.4%
Esporte	78.6%	19.3%	2.7%
Cultura	65.2%	29.0%	5.8%
Economia	84.2%	15.8%	0.0%

Tabela 1: A expressão de futuridade nas seções de jornais (década de 80)

Legenda: Dados com KnockOut

Na tabela 1, a seção economia apresenta a não ocorrência da perífrase com o verbo *ir* no futuro, a baixa porcentagem de frequência para a outra modalidade de perífrase. Já a incidência da forma sintética foi de: 84,2%, confirmando a hipótese de que a perífrase seria menos utilizada em seções que apresentassem um assunto mais formal.

Na seção cultura, que traz uma linguagem informal, pois trata de eventos sociais, comentários sobre famosos, viagens e outros assuntos dessa natureza, a forma perifrástica foi mais produtiva, corroborando com a hipótese de que a perífrase aparece em maior número de ocorrências em textos com maior informalidade. Com uma porcentagem de 29.0%, essa seção possui maior frequência de ocorrência de perífrase com o verbo *ir* no presente e 5.8% de perífrase com *ir* no futuro.

Sobre os fatores linguísticos, apresenta-se a tabela 2 gerada a partir dos resultados da rodada que indica o peso relativo, na qual se obtém os fatores (linguísticos e extralinguísticos) mais relevantes para a ocorrência do fenômeno.

	<i>A Crítica</i>	<i>Diário do Amazonas</i>
Fatores Selecionados	1. Extensão Silábica	1. Extensão Silábica
	2. Paradigma Verbal	2. Paradigma Verbal
	3. Conjugação Verbal	3. Papel Temático do Sujeito
	4. Natureza do Verbo	4. Seções de Jornal
	5. Papel Temático do Sujeito	-

Tabela 2: Fatores relevantes e grupo de fator em comum para a ocorrência da perífrase

De acordo com a tabela 2, foram selecionados cinco fatores que propiciam a realização da perífrase no jornal *A Crítica*, os quatro primeiros estão relacionados ao verbo e o último relacionado ao sujeito. No *Diário do Amazonas*, quatro foram os fatores selecionados como relevantes, sendo que os dois primeiros estão relacionados ao verbo, o terceiro relacionado ao sujeito e o quarto, um extralinguístico, que está relacionado às seções de jornais. Em negrito, estão marcados os fatores comuns aos dois periódicos e são eles: extensão silábica, paradigma verbal e papel temático do sujeito.

Com relação à extensão silábica observou-se a hipótese de Almeida & Figueiredo (2014) e também de Bragança (2009): para a conjugação verbal com acréscimo de desinência modo-temporal de futuro em verbos extensos, ao ampliar seu número de sílabas, dificulta-se a sua pronúncia. Assim, o falante seleciona a forma perifrástica para realizar verbos com maior extensão silábica.

Na hipótese de Martins (2015), que tem por área de estudos a fonologia, “não é o número de sílabas que é o fator determinante nesse caso, e sim a tonicidade”. O acento silábico da palavra dependerá do seu número de sílabas que é o responsável pelo ritmo da língua.

O segundo fator relevante para que ocorra a perífrase na escrita é o paradigma verbal, distribuído em dois códigos: *r* para verbos regulares e *i* para verbos irregulares. Verifica-se, em Cunha e Cintra (2007), que os verbos regulares se flexionam em concordância com o modelo comum de conjugação e os verbos irregulares são os que se distanciam do respectivo paradigma de sua conjugação.

No trabalho de Bragança (2009) e no de Almeida e Figueiredo (2014) tem-se que falantes preferem a perífrase quando se trata de verbos regulares, pois têm maior familiaridade com suas formas, e realizam o futuro simples com os irregulares, por não conhecerem todas as suas formas e acabam optando pela forma tradicional de futuro.

Sobre o fator papel temático do sujeito, em Oliveira (2006), a hipótese aventada para este fator é de que a perífrase seja favorecida pelo sujeito agente:

O sujeito agente favoreceria o uso da perífrase, já que haveria um maior comprometimento em relação ao futuro e um maior grau de certeza da realização da ação num tempo posterior ao momento da fala, pois ele é quem realizaria

Assim, conclui-se a análise dos resultados obtidos para o uso da perífrase nos jornais da década de 80 da cidade de Manaus com três fatores relevantes para que essa perífrase ocorresse na escrita jornalística: extensão silábica, paradigma verbal e o papel temático do sujeito.

Analisando os anos 90, iniciamos com o gráfico 2 que apresenta os dados gerias de ocorrência da perífrase nos dois jornais, A Crítica e Diário do Amazonas, dos anos de 1995, 1996, 1997 e 1998. Foram contabilizados 608 dados, divididos em: 380 dados de futuro sintético; 187 dados de perífrase com *ir* no presente e; 41 dados de perífrase com *ir* no futuro.

Na tabela 7, apresentam-se os resultados de ocorrência da expressão da futuridade na escrita jornalística da década de 90, conforme corpus analisado.

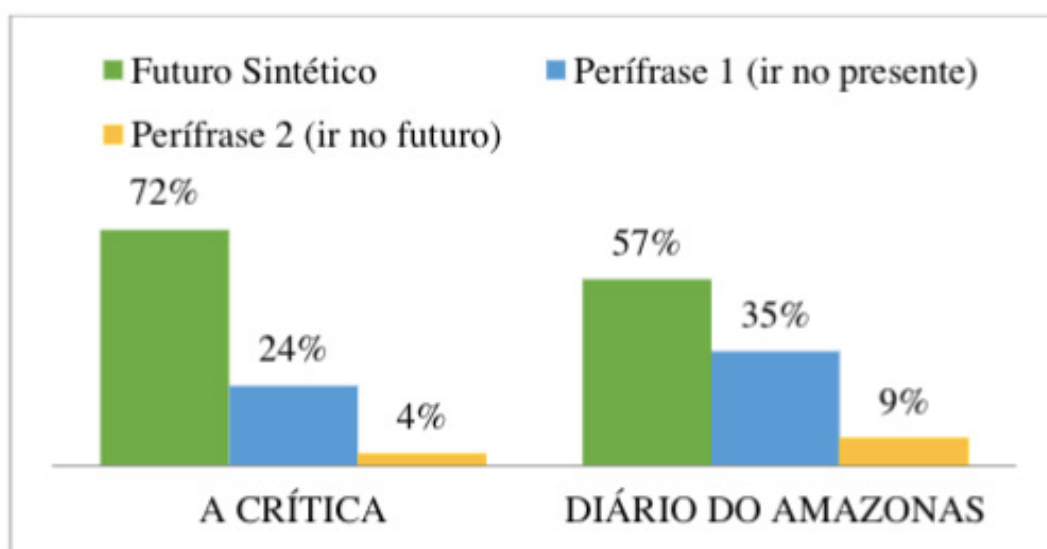


Gráfico 2: Percentuais das variantes por periódico (anos 90)

Podemos observar uma diferença na ocorrência do fenômeno com relação a década de 80, uma vez que no gráfico 2, dos anos 90, ainda que em baixas porcentagens, há indícios de ambas as perífrases.

A hipótese acerca do fator extralinguístico: tipos de jornal que afirma que a ocorrência da forma sintética é maior em jornais elitizados está correta, pois o futuro sintético tem 72% de ocorrência para o jornal elitizado, contra 57% no jornal de classe média. Já os percentuais da forma inovadora aparecem inversamente proporcionais. Contudo, os resultados certificam que é significativa a presença da perífrase na escrita jornalística manauara na década de 90.

Seção do Jornal	Futuro Sintético	Futuro Perifrástico (amalgamado)
	Percentual	Percentual
Cidades	19%	21%
Política	19%	22%
Esporte	21%	19%
Cultura	24%	12%
Economia	17%	26%

Tabela 3: Perífrase nas seções de jornais (década de 90)

A tabela 3 apresenta divergências com relação as hipóteses aventadas. As seções que foram consideradas informais e que apresentam linguagem mais coloquial estão com maiores porcentagens para a ocorrência do futuro sintético: esporte com 21% e cultura com 24%. As seções informais também apresentam contrariedade com maiores valores para a forma perifrástica: política com 22% e economia com 26%.

Sobre os fatores relevantes, observemos a tabela 4.

	<i>A Crítica</i>	<i>Diário do Amazonas</i>
Fatores Selecionados	1. Pessoa Verbal	1. Extensão Silábica
	2. Extensão Silábica	2. Paradigma Verbal
	3. Paradigma Verbal	3. Natureza do Verbo
	4. Transitividade Verbal	4. Papel Temático do Sujeito
	5. Papel Temático do Sujeito	5. Seção de Jornal

Tabela 4: Fatores relevantes para a ocorrência da perífrase na década de 90

De acordo com a tabela 4, para o periódico *A Crítica* foram selecionados cinco fatores, sendo quatro deles relacionados ao verbo e apenas um relacionado ao sujeito. No periódico *Diário do Amazonas* três fatores são relacionados ao verbo, um relacionado ao sujeito e um extralinguístico, a seção do jornal. Estão negritados os fatores que são comuns aos dois jornais.

É possível observar que os mesmos três fatores relevantes para a década de 80, também o são para a de 90: extensão silábica, paradigma verbal e papel temático do sujeito.

Nos anos 2000, com coletas de 2008 a 2011, tem-se 353 ocorrências de expressões que representam a futuridade, assim divididas: 241 dados com futuro sintético, 108 dados com perífrase composta com verbo *ir* no presente e 4 dados com o futuro perifrástico com verbo *ir* no futuro. Observou-se que a expressão de futuridade é pouco frequente, ou seja, sintético e perifrástico possuem menos ocorrência.

Para este período já se inclui o terceiro jornal citado na metodologia, isto é, o jornal Dez Minutos. Sua entrada apenas nesse momento de análise se justifica pelo fato de que o mesmo foi idealizado apenas em 2008, conforme mencionado na metodologia.

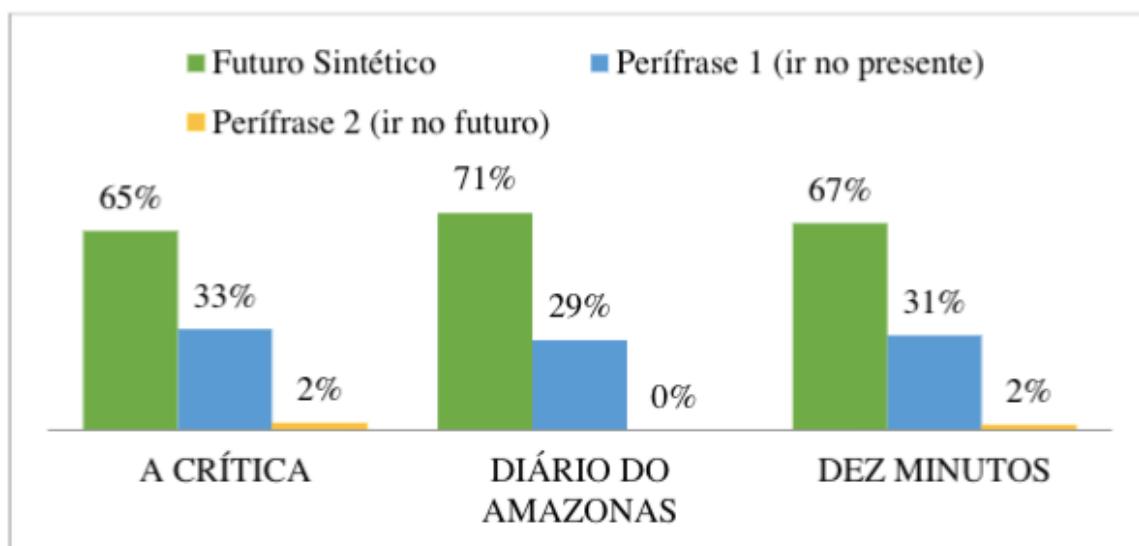


Gráfico 3: Perífrase nos anos 2000

No gráfico 3, o jornal elitizado e o jornal popular apresentam estatísticas muito parecidas acerca da futuridade e o jornal de classe média aponta para outro lado.

Em trabalhos como de Oliveira (2006), Araújo & Martins (2015) indicam em suas análises que o uso do futuro sintético é mais frequente em textos mais formais, no caso da presente pesquisa, cogitou-se que no jornal mais elitizado. Contudo, o que se verifica nos anos 2000 é que o jornal de classe média apresenta maior porcentagem da ocorrência dessa modalidade de futuro com 71%. A menor incidência da perífrase é no Diário do Amazonas com 29% e a maior é no jornal A Crítica e no Dez Minutos onde a ocorrência da perífrase se aproximam, respectivamente, 33% e 31%, negativamente a hipótese.

Como nas análises anteriores, verifica-se também a seção dos jornais e suas porcentagens, conforme demonstra a tabela 5.

Seção do Jornal	Futuro Sintético	Futuro Perifrástico (amalgamado)
	Percentual	Percentual
Cidades	20%	20%
Política	17%	26%
Esporte	21%	18%
Cultura	20%	19%
Economia	22%	17%

Tabela 5: Perífrase nas seções de jornais (anos 2000)

Como já mencionado, a conjectura feita acerca das seções é de que em política e economia, que tratam de assuntos mais formais, o uso do sintético seria superior ao uso da perífrase. Na tabela 5 as porcentagens negavam essa hipótese para a seção política que apresenta 17% de sintético contra 26% de perífrase. Todavia, para a seção de economia essa hipótese é positivada, pois se tem 22% de ocorrência de sintético e apenas 17% de perífrases.

Acerca dos fatores eleitos como expressivos para o acontecimento da forma inovadora, apresenta-se a tabela 6 que traz os dados obtidos através da rodada binominal.

	<i>A Crítica</i>	<i>Diário do Amazonas</i>	<i>Dez Minutos</i>
Grupos Selecionados	1. Transitividade Verbal	1. Extensão Silábica	1. Extensão Silábica
	2. Natureza do Verbo	2. Paradigma Verbal	2. Paradigma Verbal
	3. Tipo do Sujeito	3. 4Transitividade Verbal	3. Papel Temático do Sujeito
	4. Seção de Jornal	4. Natureza do Verbo	-
	-	5. Presença/Ausência de expressão de futuridade fora do verbo	-
	-	6. Papel Temático do Sujeito	-

Tabela 6: Fatores relevantes para a ocorrência da perífrase nos periódicos dos anos 2000

Diferentemente das análises anteriores onde ocorreu um fator em comum para os todos os jornais verificados. Nos periódicos dos anos 2000, conforme a tabela 6 apresenta, esse fenômeno não aconteceu, isto é, não houve um fator que coincidissem em ocorrência nos três periódicos.

Enfim, após todas as análises, observou-se que os fatores relevantes para a ocorrência da perífrase estão relacionados ao verbo e ao sujeito da oração. Bem como, foi possível confirmar que a forma inovadora de expressar o futuro já ocorre na escrita desde a década de 80 nos jornais manauaras.

5 | CONCLUSÕES

Nesta pesquisa foi possível observar que a ocorrência do futuro perifrástico é regular, na escrita jornalística manauara, desde a década de 80, e a forma mais utilizada é a composta pelo verbo *ir* no presente (vou viajar). Esses resultados foram verificados através de fatores linguísticos e extralinguísticos que foram submetidos a tratamento estatístico no programa *GoldVarb X*.

Em todas as análises realizadas nos três periódicos, em todos os anos,

obteve-se a conclusão de que a forma sintética, denominada como forma padrão pela Gramática Normativa, é a mais utilizada, confirmando a hipótese de que a perífrase não a supera no âmbito da escrita. Ainda sobre o futuro sintético, conjecturou-se que suas porcentagens de ocorrência seriam maiores no periódico elitizado, contudo seus maiores percentuais aparecem no jornal de classe média na maior parte da análise: década de 90, anos 2000 e ano 2014.

Sobre a ocorrência das perífrases nas seções de jornais, observou-se uma diversidade em relação à hipótese de que as seções com temas mais formais, como política e economia, não apresentariam a ocorrência do futuro perifrástico, entretanto na década de 90 e anos 2000 a seção de política, por exemplo, apresentou altos percentuais para a ocorrência da forma inovadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda dos Santos; FIGUEREIDO, Joana Gomes dos Santos; OLIVEIRA, Josane Moreira de. **Relevância de variáveis linguísticas e sociais na expressão do futuro verbal**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ASSOCIAÇÃO DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA DA AMÉRICA LATINA (ALFAL), XVII, 2014, João Pessoa. *Anais do XVII Congresso Internacional Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL)*. João Pessoa. 1-13.

ARAÚJO, Jussara Maria Oliveira de. **A expressão de futuridade na escrita jornalística manauara dos anos 80 aos dias atuais: um estudo sociofuncionalista**. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Programa de Pós-graduação em Letras e Artes, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2016.

ARAÚJO, Jussara Maria Oliveira de; MARTINS, Silvana Andrade. **A expressão de futuridade na escrita jornalística manauara** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, IX, 2015, Belém. *Caderno de Resumos*. Belém: ABRALIN, 2015. 270-271.

BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda. **A gramaticalização do verbo ir e a variação de formas para expressar o futuro do presente: uma fotografia Capixaba**. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, Espírito Santo, v.3, n. 3.1, 2009. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5272>>. Acesso 24 de agosto de 2015.

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. **História e estrutura da língua portuguesa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

CUNHA, Celso Ferreira da.; CINTRA, Luis Filipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexicon Informática, 2007.

LIMA, José Pinto de. **Sobre a gênese e a evolução do futuro com “ir” em português**. In: SILVA, Augusto Soares da (org.). *Linguagem e cognição*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística / Universidade Católica Portuguesa, 2001.

MARTINS, Valteir. **Comunicação pessoal**, 21 de agosto de 2015.

OLIVEIRA, Josane Moreira de. **O futuro da língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança**. 2006. 254 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

TAVARES, Maria Alice. **A gramaticalização de e, aí, daí e então: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um**

estudo sociofuncionalista. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

TAVARES, Maria Alice. **Conectores sequenciadores E, AÍ e ENTÃO na fala de Natal (RN): indícios de especialização funcional.** *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 12, 2010.

A LITERATURA BRASILEIRA DIASPÓRICA E OS HIBRIDISMOS CULTURAIS E LINGUÍSTICOS

Lucênia Oliveira de Alcântara Carvalho

FAU Erlangen/ Nürnberg. Departamento de
Línguas Românicas, info@brasil-recht.de,
Nürnberg, Alemanha.

PALAVRAS-CHAVE: Alemão, Português,
imigrantes brasileiros, hibridismo, literatura
nova

INTRODUÇÃO SOBRE AS ALTERAÇÕES DA LÍNGUA SOFRIDA POR MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS E EXPANSIONISMO ECONÔMICO

Como disse Prat de la Riba: a língua é penhor da nacionalidade. Quanto mais grupos étnicos um país tem, mais intensos são os fulgores de reconhecimento das minorias linguísticas como símbolo deste grupo étnico. Um exemplo muito claro atualmente é o afã nacionalista dos catalães, que desejam ardentemente a separação da Espanha, pois se consideram uma outra nação, donos de uma língua própria. Assim como o catalão, também o Português, sofreu alterações ao longo dos anos, tanto no âmbito das minorias linguísticas, como no âmbito da chamada língua-padrão. Assim como a difusão do latim e o surgimento

da zona linguística que formará o galego e o português foi o produto de um fato histórico, ou seja, a expansão do Império Romano, outros fatores históricos, políticos e econômicos têm influenciado grandemente o desenvolvimento das línguas ao longo do tempo. O mesmo tem acontecido com a língua portuguesa. O Latim vulgar foi o estrato do Português. As línguas dos povos anteriores a romanização são os substratos. E com a invasão árabe em 711, acresceram-se ao Português os superestratos de origem árabe. Portanto, o desenvolvimento da língua não cessará, apesar das resistências puristas, enquanto houver desenvolvimento histórico, econômico e cultural. Um exemplo deste dogma, é o que vem ocorrendo no Brasil e na comunidade brasileira no exterior.

Ao fim dos anos 90, com a equiparação do Real ao Dólar, a expansão de programas públicos de financiamento de mestrados e doutorados no exterior e o desenvolvimento econômico advindo da globalização, muitos brasileiros, que formam um público de diferentes níveis de escolaridade, escritores e outros profissionais emigraram para a Europa e América do Norte. Do convívio em diáspora surgiu uma produção literária ímpar, imbuída de hibridismos culturais e heterogeneidade linguística como reflexos da alteridade, que é

fruto da interação do indivíduo, de sua expressão verbal e escrita com o meio onde ele se encontra.

Neste trabalho serão expostos exemplos de alteridade diaspórica na literatura brasileira diaspórica nos EUA, na Alemanha, bem como os hibridismos na Língua Inglesa, Alemã e Portuguesa, em razão do fluxo migratório do Brasil para os EUA, Reino Unido e Alemanha. A língua Portuguesa, em razão do expansionismo comercial advindo das Grandes Navegações, uma língua plena de elementos estrangeiros. Muitos vocábulos advêm de culturas exóticas, em razão do comércio na Idade Moderna, bem como em razão da ocupação árabe na península ibérica. Abaixo, alguns exemplos de hibridismos na Língua Portuguesa:

Língua	Na língua	Em Português
Tupi	jaguara	jaguar
Grego antigo	hypokrisis	hipocrisia
Cantonês	cha	chá
indonésio	sekolah	escola
inglês	caste	casta
japonês	bateren	padre
konkani	zanel	janela
malaio	bendera	bandeira
suaíle	mesa	mesa
tetum	paun	pão

A língua lidisch é um exemplo perfeito do nascimento de uma variante linguística a partir de um fato histórico. O Holocausto fez com que os judeus encarcerados mesclassem o hebraico moderno com o Alemão, fazendo surgir o lidisch, que é atualmente língua franca entre os rabinos e comunidades judaicas nos Estados Unidos da América, para onde emigraram os judeus fugindo da perseguição alemã nos anos 40. Hoje em dia, a universidade de Tel-Aviv procura reviver o iidischi como uma importante faceta cultural e histórica do Judaísmo. Hoje em dia, é símbolo de status e intelectualidade falar o lidisch em Israel.

Não poderia ser diferente o desenvolvimento posterior da Língua Portuguesa. Nos anos 70 e 80, com o expansionismo dos meios de comunicação em massa, algumas expressões do Inglês norte-americano modificaram a língua falada no Brasil, o que não ocorreu tão fortemente em Portugal. Palavras como „merchandising“ ou „Top-Model“ se incorporaram ao Português falado no Brasil, naturalmente com pronúncia „abrasileirada“, ao passo que os europeus se mativeram, comparando-se ao Brasil, mais puristas.

Em muitos nichos sociais no Brasil, a língua portuguesa - como é falada e escrita na Europa - foi e ainda é considerada uma língua estrangeira. Isto se deve essencialmente ao fato de que, desde o período colonial até os dias de hoje, a escolarização não é um privilégio das massas. Vale lembrar que os africanos e afro-descendentes, bem como os indígenas não tiveram acesso a escola e se hoje

o tem, este é um processo de inclusão deveras recente. Portanto, falam sua própria concepção da língua portuguesa e escrevem como falam, sem grande obediência às regras gramaticais estabelecidas.

Na história brasileira, a representação dos imigrantes, ao lado dos indígenas, dos africanos e do colonizador português, teve um lugar significativo como parte da constituição do povo brasileiro e da formação da variante da língua portuguesa na variante brasileira. Os imigrantes europeus e africanos (se é que se pode falar de imigração, no caso da vinda forçada dos africanos para o Brasil) entraram no país e trouxeram as suas línguas maternas ao país: outros contextos e outras ideologias. Com o aprendizado da língua em solo brasileiro, criaram-se várias nuances que caracteriza o fenômeno da alteridade e do hibridismo.

HIBRIDISMOS NO CONTEXTO TEUTO-PORTUGUÊS

Entre 1824 e 1830, entraram no Brasil cerca de 5 mil falantes de alemão, em decorrência dos grandes problemas econômicos na Alemanha, motivados também pela propaganda das companhias de imigração. Entre 1847 e 1854 entraram cerca

de 2,7 mil falantes de alemão no país. Especialmente na Região Sul do Brasil, este fluxo migratório deixou seu tom no Português falado nesta região. Em algumas regiões e vilarejos, fala-se um misto de Alemão e Português que só é compreendido dentro deste contexto demográfico. Abaixo, um exemplo:

Es chove, fechieren die janelen!

Em Alemão seria: Es regnet, mach die Fenster zu!

Em Português: Chove, feche as janelas!

Impossível compreender esta frase para quem não tem uma ancestralidade alemã no Brasil. O Brasileiro do sudoeste, que fala um português compreensível em todo o país, sente-se no sul como se fosse um estrangeiro. O processo inverso ocorre com os fluxos migratórios modernos do Brasil para a Alemanha. No nicho dos brasileiros residentes na Alemanha, ouvem-se construções como esta abaixo:

Eu vou abholar minha filha no Kindergarten.

Em Alemão: abholen significa ir buscar algo ou alguém.

A mesma coisa ocorre com os portugueses europeus que emigraram para Alemanha em busca de melhores empregos. Muitos deles aprendem o Alemão com facilidade, outros criam sua própria versão híbrida da língua, entendida apenas por este nicho. Alguns verbos e palavras foram criados que só o português ou brasileiro residente na Alemanha compreendem: - Mas tu trabalhastes no preto! O que isto

pode significar? Para um falante da língua portuguesa, só com muita imaginação é que pode ilair que se trata de trabalho ilegal, sem registro fiscal e previdenciário. Trata-se de uma tradução literal da expressão alemã „Schwarzarbeit“, ou seja, trabalho ilegal. Há quem diga, que após um período na Alemanha, tanto brasileiros como portugueses passam a falar um português diferente, imbuído de expressões da língua alemã. Á medida que estes fluxos migratórios ocorrem- em função da crise econômica ou não- há quem diga que esta influência na língua seja duradoura.

HIBRIDISMOS ANGLO-PORTUGUESES

O mesmo processo simbiótico ocorre em áreas anglo-saxônicas. Como não houve um fluxo migratório significativo de anglo-saxônicos para o Brasil no passado, o processo de hibridismo cultural e evolução da língua através da formação de neologismos, ocorre principalmente partindo dos brasileiros residentes nos EUA e no Reino Unido. Um exemplo é a versão brasileira dos butter rolls, massas folhadas com manteiga vendidas em padarias que são comumente chamados pelos brasileiros residentes nos EUA de „Barorô“. Apenas os brasileiros sabem o que é um barorô. Como os brasileiros que trabalham ilegais nos Estados Unidos normalmente o fazem em subempregos, como no branche gastronômico, o termo butter roll tornou-se conhecido entre este grupo de imigrantes. Muito embora os americanos considerem hispânicos e libéricos brasileiros parte do mesmo grupo de latinos, um mexicano não tem a mínima noção do que possa ser um barorô, porque esta é uma peculiaridade linguística dos imigrantes brasileiros. Ou seja, também aqui os neologismos e alteridades linguísticas são sinônimo de nacionalidade e identidade cultural.

Também estes imigrantes produzem literatura no Exterior e à medida que esta literatura se difunde e por sua qualidade, encontra ressonância no público internacional, esta vai integrando novos elementos na chamda língua padrão, de forma que com o passar do tempo, sem que mesmo os puristas notem, estas palavras e expressões idiomáticas serão reconhecidas como parte da língua oficial.

Outro exemplo seriam os neologismos surgidos na comunidade de brasileiros do Sul de origem teutônica, residentes em Dublin. Entre si usam expressões como „enjoiar“, que é o abrasileiramento do verbo enjoy, em Inglês. Sem falar das mesclas entre Alemão antigo falado no Sul do Brasil, Português brasileiro e inglês britânico moderno.

Toda esta terminologia nova, neologismos e hibridismos está sendo expressada na Literatura Diaspórica brasileira no exterior, conforme mostram os Congressos de Literatura Brasileira como o Congresso Internazionale Culture e Letterature in dialogo: identità in movimento, em Perugia (12-14 de maio de 2016) ou o IV Encontro Mundial de Escritores Brasileiros no Exterior, em Erlangen na Alemanha, de 12 a 15 de outubro de 2016.

Se a Língua sofre alterações, adaptando-se aos contextos diferentes na qual é praticada como meio de expressão pessoal e individualidade, naturalmente que a produção literária da língua portuguesa será contextualizada dentro do âmbito deste fenômeno sociológico.

Receber vocábulos emprestados de outra língua, como também adaptar o vocábulo português ao contexto estrangeiro no qual ele é usado é uma prática comum em todas as culturas e vem ocorrendo desde o momento em que o ser humano passou a correr o mundo em busca de mercados ou novas regiões para viver. Este novo vocábulo neófito preencherá uma lacuna que lhe dará um significado mais amplo ou mais compreensível para os diferentes contextos. O fluxo migratório dos países em desenvolvimento ou passando por dificuldades momentâneas (como a Alemanha após a Segunda Guerra ou o Brasil atualmente) não significa que uma língua exerça hegemonia sobre a outra, pois é possível facilmente provar que o Hibridismo é recíproco. Este, como reflexo de fatores históricos e econômicos globais vige como um instrumento de grande valia ao desenvolvimento, acessibilidade e democratização da Língua.

Toda a evolução fonética da passagem lenta do Latim para o Português como as vocalizações, palatizações, nasalações, sínopes, neologismos, influências estrangeiras etc...contribuíram para o surgimento do Português Moderno. Por quê então excluir as alteridades advindas dos fenômenos migratórios mais recentes? O Período do Português Moderno, que segundo alguns autores se estende até ao fim da primeira metade do sec. XX não cessou. A língua continua a evoluir. E na sua viagem diacrônica através dos tempos, vai evoluir mais ainda, transformando-se e enriquecendo-se.

Tais fenômenos no âmbito linguístico, inicialmente experimentam uma repulsa no meio acadêmico, mas já estão sendo reconhecidos ao lado da norma culta com o passar no tempo e com o fortalecimento do emprego destas novas interpretações das normas gramaticais. Um representante desta posição é o autor Marcos Bagno, que menciona o chamado preconceito linguístico, que consiste na exclusão social do português regional falado no Brasil¹.

Algumas das colocações pronominais (próclise, mesóclise e ênclise) utilizadas na língua falada no Brasil causavam e causam ainda horror aos gramáticos. Mal sabem eles que a flexibilidade na colocação pronominal no Brasil é tolerada e passou, já há algum tempo a se tornar regra. O emprego do „Dá-me“ ao invés de „me dá“ na língua falada e também escrita já foi mencionado no poema Pronominais de Oswald de Andrade.

Dê-me um cigarro

Diz a gramática

1. BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico-o que é, como se faz? 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002

Do professor e do aluno

E do mulato sabido

Mas o bom negro e o bom branco

Da Nação Brasileira

Dizem todos os dias

Deixa disso camarada

Me dá um cigarro

Autores como Marcos Bagno defendem um maior respeito e reconhecimento ao português das massas brasileira (e não o da minoria que teve acesso ao Português europeu através da educação) já falado há muitos séculos no Brasil. Segundo ele, insistir na validade somente da variante europeia significaria dar razão ao preconceito linguístico, fomentando a exclusão social e étnica.

A evolução da língua causada pelos mais diversos fatores, dentre os quais também o desenvolvimento de vocábulos e regras próprias dos imigrantes e emigrantes falantes da língua portuguesa causaram uma vontade, uma tentativa de facilitar o emprego da língua, apesar das diferenças culturais e históricas dos países falantes da mesma, como pretende a mais recente Reforma Ortográfica da Língua Portuguesa, de forma que ela seja compreendida em todos os países lusófonos. Portanto, há que se receber este fenômeno de braços abertos, sem grandes ressalvas puristas.

As dimensões deste fenômeno não podem ser subestimadas como português „errado“, uma vez que são tão relevantes e desencadeiam mudanças em outras línguas. O processo inverso de assimilação de hibridismos e neologismos resultantes da troca cultural entre cidadãos lusófonos e os cidadãos dos países que lhes acolhem ocorre com a mesma intensidade que na língua portuguesa. Um exemplo deste retrocesso ocorreu com a Língua Alemã. Os fluxos migratórios também têm lhe dado contorno próprio, adquirindo uma feição moderna. Após a II Guerra Mundial, período do nacionalismo exacerbado, havia uma maior tendência ao Purismo. Neste tempo, teutonizavam-se as expressões estrangeiras. Também na República Democrática da Alemanha, no tempo da Guerra-Fria, havia uma repulsa ao Inglês, por motivos políticos. Atualmente, ao invés de teutonizar expressões estrangeiras, está havendo a assimilação das mesmas, com apenas algumas diferenças na escrita.

Hodiernamente, muitos produtos da culinária regionalista brasileira são conhecidos na Alemanha e estes vocábulos ganharam uma nota teutonizada na escrita e pronúncia. A Tapioca, do Tupi tapi (pão) + oca(casa), uma panqueca da fécula extraída da mandioca, tão comum na culinária brasileira nordestina chama-se na Alemanha Tapioka e é uma novidade na indústria de produtos biológicos

comercializados na Alemanha. O açaí também um produto conhecido na Alemanha, que recebeu o nome de Acai-Beere. O mesmo ocorre com o óleo de babaçu, que se chama na Alemanha Babacu.

O objetivo desta exposição é sensibilizar para as interações provocadas pelos falantes da língua portuguesa no exterior, pelos neologismos advindos da produção literária destes autores, bem como do surgimento de uma literatura em diáspora e para as consequências deste fenômeno. Estes fenômenos são vitais para o desenvolvimento de qualquer língua e não devem ser combatidos, uma vez que não representam ameaça alguma, mas um enriquecimento cultural.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Preconceito lingüístico- o que é, como se faz? 15 ed. Ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BERGMAN, M. P. Nasce um povo. Petrópolis: Ed. Vozes, 1977.

DICIONÁRIO AURÉLIO Eletrônico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

VIEIRA, Nelson. Hibridismo e alteridade: estratégias para repensar a história literária. In: MOREIRA, Maria Eunice (Org.). Histórias da literatura: teorias, temas e figuras. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 95-114.

WEBSTER'S New Encyclopedic Dictionary. Cologne (Germany): Könnemann, 1994

SCHUMM, G. S. C. Um estudo enunciativo de uma política de línguas: uma identidade misturada. IEL, Unicamp. 2004.

O CONFICCIONAL NAS CRÔNICAS DE FABRÍCIO CARPINEJAR, UM ESCRITOR HÍBRIDO: SEU ITINERÁRIO DA PROSA À POESIA

Carlos Henrique de Souza

Universidade Estadual de Goiás, Letras

Campos Belos - GO

Larissa Cardoso Beltrão

Universidade Estadual de Goiás, Letras

Campos Belos - GO

Carpinejar. Poesia. Prosa poética.

THE CONFICIONAL IN CHRONICLES OF FABRÍCIO CARPINEJAR, A HYBRID WRITER: IT'S ITINERARY FROM PROSE TO POETRY

ABSTRACT: This work develops as one of the raw materials of the literary field that was constituted as a measure of society and, therefore, the literary works are a reflection of social relations. By means of this assumption, this study is presented as a prose and a poetry, two genres that foment a hybridization, oscillating among themselves, constituting a poetic prose, forming what is found in many cases can also be transgressed by the lyric. This process of hybridization of the genres was boosted from the modern tenor, since modernity gave the authors a new aesthetic in the literary creation. In order to make an analysis, we use the Fabricio Carpinejar chronicles in order to prove such factors, because he is a contemporary writer and even if your text is written in prose. To support this work, we will base on authors such as Bordieu (2002), Candido (2000), Moisés (1970) and others.

KEYWORDS: Literature. Chronic. Carpinejar. Poetry. Poetic Prose.

RESUMO: Este trabalho desenvolve-se a esteira do viés de que o campo literário foi constituído as margens da sociedade, e, portanto as obras literárias são em si, um reflexo das relações sociais. Por intermédio desse pressuposto, é objetivo deste estudo mostrar como a prosa e a poesia, dois gêneros que fomentam uma hibridização, oscilando entre si, constituem a prosa poética, forma esta que em muitos casos pode ser também transpassada pela lírica. Esse processo de hibridização dos gêneros foi impulsionado a partir do teor moderno, pois a modernidade propiciou aos autores uma nova estética dentro na criação literária. Para efeito de análise, utilizaremos as crônicas de Fabrício Carpinejar a fim de comprovar tais fatores, pois trata-se de um escritor contemporâneo, e mesmo que seus textos sejam escritos em prosa. Para subsidiar este trabalho, o mesmo encontra-se fundamentado em autores como Bordieu (2002), Candido (2000), Moisés (1970) entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Crônica.

INTRODUÇÃO

Entre as várias contribuições de Fabrício Carpinejar para a literatura contemporânea, destacaremos aqui a sua capacidade de hibridizar o seu discurso, e principalmente a sua habilidade de evidenciar em seus textos, as várias funções da prosa poética pós-moderna. Para tanto, abordaremos duas obras deste escritor gaúcho: *Borracheiro: minha viagem pela casa* (2011) e segundo, *Canalha: retrato poético e divertido do homem contemporâneo* (2013), nas quais ele retrata, de modo singular, o homem contemporâneo em seus aspectos mais banais do cotidiano. Revestidas pelo humor do cronista, estas obras, a partir de seus personagens, tornam-se uma representação poética da figura masculina na pós-modernidade.

Essas obras foram publicadas no começo desta década, e constroem um itinerário sobre o lugar do homem contemporâneo no mundo. São livros constituídos através de inúmeras crônicas. Verificaremos, portanto, que os escritos carpijeanos nascem da necessidade de um gênero que atenda ao momento presente, indo ao encontro de cada leitor.

Por conseguinte, verificamos que as transformações na produção literária deusem paralelo ao surgimento de um público leitor diversificado. Ademais, é preciso observar ainda que a dinâmica do mundo, em seu contexto pós-moderno, passou a exigir, do escritor, a narrativa de fatos de seu cotidiano imediato dentro de sua produção literária. Nesse sentido, destacamos ainda, o processo de aceleração dos tempos, provocado pelo advento da modernidade, que fez com o escritor procurasse um estilo rápido e dinâmico como o momento de seu leitor que agora, envolvido com suas muitas atividades não teria tanto tempo disponível para deleitar-se na leitura de romances e novelas, uma vez que são textos, relativamente, extensos.

DESENVOLVIMENTO

Dentro da produção literária de Fabrício Carpinejar, existe a tipificação de uma forma híbrida, analisada por Massaud Moisés (1990), e denominada prosa poética. Esta constituição prosaica do autor em questão, nasce dentro de um conjunto social, a partir do qual o escritor volta-se para os acontecimentos do cotidiano, transformando-os em literatura. Segundo Moisés (1990, p. 26) “a poesia identifica-se por ser a expressão do “eu” por meio da linguagem polivalente, ou seja, metafórica, enquanto a prosa se distingue por colocar a tônica na apreensão do “não-eu”, empregando o mesmo tipo de linguagem”.

Dessa maneira, a prosa poética é definida como texto literário, exatamente, por contrair dois gêneros, pois estas duas formas de expressão, constituem uma outra, que por sua vez, podem envolver em torno da construção comunicativa, revestindo outras construções literárias com este teor, ora poético, ora prosaico. Ainda em Moisés (1990), podemos afirmar que “o substantivo é representado pela prosa e a

expressão do “não-eu” (MOISÉS, 1990, p. 26), ao passo que a poesia funciona como um qualitativo. Estamos, pois, diante de um tipo específico de prosa, fruto da fusão entre poesia e prosa. Moisés (1990) confirma que a hibridização dos gêneros faz com que a tessitura do enredo seja perpassada por transfusão de lirismo.

Constatamos esses aspectos na obra *Canalha* de Carpinejar, no momento em que a sensibilidade aguçada do poeta surpreende o leitor, ainda que desatento, como podemos flagrar nas linhas poéticas da crônica *As tampinhas do leite*. Observemos:

Eu me vejo verdadeiramente acordado ao observar a dobra me aguardando. Sério. Espio antes de chegar. Fiquei dependente da tampinha. Amo a tampinha. É agradável dividir o espaço com ela. Não me dá trabalho. Sugere sede, fome, dependência. Por ela, sei que minha mulher está em casa, está comigo. É vizinha da linha dos lábios dela. É seu vício, sua senha. Cartolinha colorida de criança. É sua maneira de me animar, de dizer que vive comigo. É um código morse. Um aviso apaixonado. Ela deixa pistas discretas de si e vou recolhendo pelo resto da casa, para não encerrar a sedução. [...] (CARPINEJAR, 2013, p. 34-35).

O autor apresentar uma situação, que para um indivíduo comum, seria uma cena relativamente rotineira. Esta produção poética dentro da crônica é composta por certa ambiguidade, podendo oscilar entre um gênero e outro, em alguns momentos carregados pelo valor poético, em outros pela porosidade da prosa, faz com que o leitor confunda essa tipificação prosaica, em alguns casos não sabendo distingui-la exatamente, pois a crônica é um texto com esta característica, e às vezes em função de sua composição, pode assumir a forma poética.

Ao referirmo-nos aos textos de Carpinejar, ainda que escritos em prosa, pensamos em texto poético, prosa poética, e por conseguinte, uma prosa poética lírica. Uma vez que mesmo sendo crônicas, suas narrativas são carregadas de valor lírico. Aqui, é importante ressaltar, na esteira de Staiger (1997, p. 15) que uma das características da arte moderna é estar pautada, sobremaneira, na miscigenação dos gêneros, segundo o qual, podemos destacar a predominância de um determinado gênero sobre o outro – lírico, épico e dramático –, mas há, pois, uma intercomunicação entre os gêneros, como é possível observar no fragmento abaixo:

É um defeito, mas nada mais delicioso do que ouvir de uma mulher: “CANALHA!” Ser chamado de “canalha” por uma voz feminina é o domingo da língua portuguesa. O som reboa redondo. Os lábios da palavra são carnudos. Vontade de morder com os ouvidos. Aproximar-se da porta e apanhar a respiração do quarto pela fechadura. Canalha, definitivo como um estampido, como um tapa. Não ser chamado de canalha pela maldade, mas por mérito da malícia, como virtude da insinuação, pelo atrevimento sugestivo. Não o canalha, mas o ca-nal-ha, sem repetição. Único. (CARPINEJAR, 2013, p.17)

As crônicas carpijeanas são carregadas de características, tanto da prosa quanto da poesia mencionadas anteriormente. E, além disso, Fabrício Carpinejar traz dentro de sua produção literária uma outra característica que se torna marcante, é a sensibilidade apresentada no desfecho de suas crônicas, na maioria das vezes, poéticos, fazendo com que o leitor presencie em seus textos, uma conclusão transpassada pela poesia. Vejamos:

(...) Terei que ser mais do que uma frase bonita e um par de mãos para esconder sua fragilidade. Terei que ser verdadeiro. Eu não consegui inventá-la, você desobedeceu o autor e sumiu com o final do livro. Eu não consegui inventá-la, podia apenas descobri-la. Será que depois de morto ainda enfrentarei pesadelos? *Até que a morte nos separe é muito pouco para mim. Preciso de você por mais de uma vida.* (CARPINEJAR, 2013, p.37. grifos nossos)

Notamos que o desenlace da crônica acima é tomado pela poesia e, conseqüentemente, como acontece em grande parte de suas crônicas, e em vários outros textos deste mesmo caráter, pelo lirismo, que fazem parte do final de seus escritos, vide grifo. São duas características complementares, de modo que uma faz parte da outra, de modo que a lírica reveste a poesia ou vice-versa.

Assim, o poeta, nessa perspectiva, reflete dentro da literatura um espaço de insubordinação. O poeta/escritor está em seu tempo e recria de forma poética os valores de seu momento, mas não está exatamente comprometido com uma verdade unívoca. Em relação a esse espaço da poesia, e da literatura, na perspectiva contemporânea, Antônio Carlos Secchin afirma que:

[a] poesia [e a literatura] não se compromete [m] com a verdade, pois um de seus atributos é exatamente o de provocar um circuito clandestino de sentido que faça oscilar o terreno do sólido onde versões de verdade se sedimentaram. (SECCHIN, 1996, p. 18)

É interessante ressaltar que Carpinejar transforma aquilo que seria apenas uma situação corriqueira em texto de grande valor literário, e segundo Cleide da Costa e Silva Papes (2008, p. 17) para “analisar o cotidiano é necessário estender o olhar sobre a vida diária”, alcançando os homens pelos vários níveis sociais. Essa característica torna o autor único no espaço poético, pois suas crônicas são escritas, de certo modo, de maneira natural, visto que são produzidas a partir da mesmice do cotidiano, e então surge uma literatura com a qual o leitor identifica-se ora, pois, é ele a matéria-prima utilizada pelo escritor.

Para fomentar a oscilação entre os gêneros, caráter típico do poeta gaúcho, o autor explora o que é corriqueiro na vida de seu leitor. E assim constrói a escrita prosaica, a qual tem chamado a atenção nos últimos anos, pois formula-se como um gênero distinto dos demais, por sua capacidade de hibridização. Este aspecto faz com que, principalmente os escritores contemporâneos, atente-se a tal forma, pois a necessidade de escrita, é também, uma precisão em busca da representação do real, do momento presente.

Entretanto, a poesia torna-se revestida pela prosa em um tempo único, possibilitando em um gênero como a crônica, oscilar entre um ou outro. Ao analisar o contemporâneo, é necessário perceber que o mesmo representa as situações mais banais, vivenciadas por todos, e assim, de maneira universal, entra em contrapartida o mundo do escritor, mas principalmente, o do leitor.

Mesmo com a ideia de que o gênero tem estrutura fixa e acabada, a literatura, e principalmente as necessidades de escrita, ao passar do tempo prova o contrário,

isso é evidenciado e comprovado nos textos aqui abordados, pois ao oscilar entre dois gêneros, poesia e prosa, o escritor proporciona um entrelaçamento, o qual consiste em outra estética, agora prosaica. Nos textos analisados é nítido os elementos de um gênero, ora de outro, e assim vibram diversas características das duas formas. Observemos:

Já levei muito fora, dei muita mancada, pisei na bola. O que mais me dificultava nos relacionamentos adolescentes era a facilidade tremenda em conquistar a mãe da mulher com quem desejava ficar. Conquistava a sogra, não sua filha. Surgia como o par ideal da família, nunca de quem gostava. Representava o tipo cordial, educado e romântico, que não falaria palavrão em público, nem chamaria todo mundo de “cara”, independente do sexo. Ou seja, o tipo mais inofensivo que existe, forjado à paz e inadequação para a guerra. Isso somente aumentava a minha rejeição. (CARPINEJAR, 2013, p. 112)

Dentro da perspectiva da prosa revestida pela poesia, Carpinejar cria, dentro de sua crônica, uma situação comum, a qual representa os indivíduos contemporâneos, e retrata o fim do relacionamento de um casal, mas neste caso, o autor em questão, compõe uma escrita traçada de maneira natural e rítmica, pois utiliza atributos vindos da poesia, como a musicalidade, por exemplo, reservada a dar ritmo ao texto e é característica fundamental na constituição destes escritos.

Outro fator que nota-se na prosa poética de Carpinejar é a utilização de períodos curtos, prática esta que constitui a maioria de seus textos, e que possibilita, mais uma vez, o entrelaçamento entre um gênero e outro, uma vez que a dinâmica de sua escrita, ainda que prosaica, se aproxima do texto poético, marcado pela simetria dos versos.

Sob esse viés da hibridização dos gêneros, os textos carpijeanos são produzidos diante de outra perspectiva, e destroem a concepção da rigidez dos gêneros dentro do campo literário de que estes eram formas aparentemente prontas e acabadas.

Além disso, nestas duas obras utilizadas, verificamos tentativas de representação da figura masculina dentro do corpus social, tem-se então um Carpinejar Borralheiro e um Carpinejar Canalha, são dois aspectos do lugar do homem no contemporâneo, duas figuras aparentemente distintas, mas que refletem as distinções sociais feitas em relação ao sexo masculino, permeados por anseios coletivos visam refletir sobre o lugar do homem, nas esferas sociais.

Nesse contexto, Pierre Bourdieu (2002) define estes aspectos que permeiam a discussão acerca dos gêneros masculino e feminino, como uma “divisão dos estatutos sociais atribuídos ao homem ou mulher” (BOURDIEU, 2002, p. 23). Desta forma, as atribuições legadas a cada um dos gêneros são constituídas a partir de conceitos preexistentes na sociedade, questões que envolvem os sexos são base para amplos debates, pois fomentam discussões, principalmente no papel desempenhado por cada um.

É nítido que o homem tem seu lugar definido na sociedade moderna, suas atividades exercidas são antes traçadas pelos fatores que rodeiam a discussão dos

sexos, é a partir de então que o homem constrói sua dominação, e portanto, as concepções em relação ao domínio masculino, são conceitos criados anteriormente e assim esta percepção “legítima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada” (BOURDIEU, 2002, p. 32), constitui-se então algo normal, formado com naturalidade ao decorrer dos tempos.

Trata-se aqui de outro posicionamento do homem, pois sua preocupação agora é com outros horizontes, visa mudanças, e inaugura perspectivas, deste modo pode-se afirmar juntamente com Papes (2008) que:

Não se trata do homem passivo, espectador, contemplativo, contentando-se com a padronização de uma realidade simulada [e também estabelecida] com os bens culturais impostos. Falamos do homem de ação, daquele que reage e transforma, daquele que traça sua própria história. No fazer do dia-a-dia, esse herói realiza a sua invenção sobre um mundo que vem se petrificando em todos os aspectos (...). (PAPES, 2008, p. 24)

O homem moderno busca reverter os papéis e funções sociais impostas anteriormente, não é mais a figura da aceitação passiva, mas transfigura e/ou reescreve seu cotidiano pois, os padrões que eram aceitos, agora são revestidos pela necessidade de cada ser, uma vez que os valores são coletivos, mas neste caso, entra em cena os anseios individuais de cada um. Faz-se necessário destacamos aqui a tríade estabelecida por Candido, pois a partir do momento em que a literatura é considerada como arte, é então:

[...] um sistema simbólico de comunicação inter-humana, ela [a literatura] pressupõe o jogo permanente de relações entre os três, que formam uma tríade indissolúvel. O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador. (CANDIDO, 2000, p. 38)

Perceberemos então que, segundo Cândido a literatura é um jogo, onde tem o artista, a obra e o público, este último é responsável por dá sentido à obra, e sem este o autor não se concretiza, dessa forma este acaba se tornando um elo entre o autor e sua obra, portanto, os textos de Carpinejar constituem uma representação de tal ligação, pois suas obras ganham sentido, nas mãos de seus leitores, pois estes são indiscutivelmente o material do qual é construída sua matéria literária.

Assim, Carpinejar constrói a representação do indivíduo masculino contemporâneo, com seus defeitos, hábitos, qualidades entre outros aspectos, enfim a normalidade gerada a partir da sua vivência habitual, porém sua criação literária é inteiramente relacionada à vida diária, pois Otávio Paz afirma que é “especialmente pela Literatura, que é um ato criador por meio da palavra, será possível repassar toda e qualquer vivência com certa distância da realidade para encontrar uma forma de reinventá-la” (PAZ, 1972, p. 23). Surge então a função da poesia moderna, pois a mesma:

[...] coloca o homem fora de si e, simultaneamente, o faz regressar ao seu *ser*

original: volta-o para si. O homem é uma imagem: ele mesmo e aquele *outro*. Através da frase que é ritmo, que é imagem, o homem é. A poesia é entrar no ser. (PAZ, 1972, 50, grifos do autor).

Percebe-se então que a arte poética tem uma responsabilidade social perante a sociedade, pois faz com que indivíduo reconheça a si próprio, na sociedade fragmentada em que está inserido.

Na oscilação entre Carpinejar Borralheiro e Carpinejar Canalha, o leitor é levado a imaginar a construção da figura masculina, ora em um momento, ora em outro. Primeiro um borralheiro já insatisfeito com a atmosfera permissiva e, em seguida, um canalha vislumbrado com a modernidade. E assim, enquanto cronista, o autor em questão, promove, através de seus textos, a firmação deste gênero literário, tornando-o um texto com aspectos que refletem o cotidiano de seu leitor.

Por conseguinte, a crônica proporciona ao público a possibilidade de se reconhecer em cada linha de seus textos. E ir mais longe que isso, transcreve na literatura, de certa forma, o universal, o caráter do indivíduo moderno. Sua produção literária nada mais é do que a representação de um mundo instaurado na modernidade e todos os seus conflitos. No trecho transcrito abaixo, retirado da obra *Canalha*, não obstante, observamos o comportamento do indivíduo moderno, diante de aflições que acometem ao homem pós-moderno. Vejamos:

Não participo de reunião de condomínio. Falta apetite para discutir rachaduras na caixa d'água, criticar os cachorros dos vizinhos, elaborar planos de emergência e aprovar orçamentos. São duas horas de fofoca para dez minutos de decisão. O único grupo que frequento no mês é a cafajestada, encontros com amigos canalhas. Explicando, tenho três amigos canalhas legítimos e dois falsos. O legítimo: aquele que faz para contar. O falso: o que conta para um dia fazer! (CARPINEJAR, 2013, p. 51).

É evidente que a sociedade contemporânea é perpassada por outras preocupações, na verdade, todo o seu tempo livre, busca preenche-lo com outras atividades, que não sejam permeadas por compromissos, ou algo do gênero. Não compromete-se com as responsabilidades de casa, busca justificar que é apenas compromisso feminino, da esposa, e não do marido. Esse comportamento é advindo das exigências sociais, onde a figura masculina é constituída no discurso como um ser desprovido de compromissos no lar e peça fundamental na composição do Carpinejar Canalha. Já em seu livro *Borralheiro*, perceberemos um outro tipo de comportamento masculino:

Eu me dei conta de que tudo é exercício para estar acompanhado. Arrumar a cama, por exemplo. Há gente que coloca o cobertor fincado internamente nas bordas do colchão, revelando índole possessiva e ciumenta. Há gente que deixa o cobertor solto, mostrando índole possessiva e ciumenta. Há gente que deixa o cobertor solto, mostrando desapego e sociabilidade. Há gente que nem ajeita, denunciando solidão e independência. Vejo um temperamento nas banalidades. Eu dobro o lençol como aba de envelope sobre o cobertor. Minha avó me alertou: "Cobertor é masculino, lençol é feminino". Faz sentido: ambos estão casados, esperando nosso olhar (o que explicar que a cama se encontra curiosamente aquecida algumas vezes. (CARPINEJAR, 2011, p. 51)

Se tal cena, em alguns casos, no que refere ao nosso tempo, não fosse tão perplexa, acreditaríamos que o homem pós-moderno, seria um indivíduo com as atenções voltadas para o lar. Após apresentar ao leitor uma cena normal, que colabora com as atividades desenvolvidas pelo sexo feminino, o autor complementa:

Arrumo os travesseiros com delícia porque é um ânimo a mais para namorar. Caminho de um lado para o outro, concentrado. Trocar a roupa de cama é sempre reinaugurar o quarto. Transformo a disposição do tecido num bilhete de amor. Desde a minha infância. Sou uma palavra dentro, bordada. (CARPINEJAR, 2011, p. 158)

Este *Carpinejar Borralheiro* é utilizado para recriar o ambiente doméstico, passando as atividades elaboradas pela mulher, agora para o homem. E com a descrição precisa desta atmosfera, o autor amplia o aspecto literário da obra, e induz o público a acreditar que o próprio autor participou da cena que está sendo descrita, haja vista que utiliza elementos precisos, possibilitando a recriação do universo retratado na crônica.

A precisão na narrativa, leva o autor ao encontro direto com o seu leitor, pois ambos são reconhecidos nos aspectos ali relatados. E após apresentar a situação, que de certa forma, pode ser considerada ilusória ao ser desenvolvida pelo homem, podemos também perceber, além disso, que durante o desfecho do discurso temos presente um novo homem, o do lar, definido pelo próprio autor como:

[...] o novo homem do lar, que não tem vergonha de sua sensibilidade, que cuida dos filhos e pensa no jantar, que é romântico e adora lojas, que desculpa com o riso e se orgulha da própria carência. Diante de sua mulher, não resiste e pergunta, a todo momento, o que ela está pensando e o que está fazendo. A maior viagem pode ser pela casa. (CARPINEJAR, 2011)

Ao contrário do *Carpinejar Canalha*, o *Borralheiro* preocupa-se com as atividades domésticas, visa deixar sua companheira feliz. Como o próprio autor ratifica, “a sua maior viagem pode ser pela casa”, e não em tentar suprir seu tempo livre com outras companhias.

Esta perspectiva do homem moderno traz consigo algo novo, um indivíduo preocupado com as atividades relacionadas ao lar. Visa não só a si próprio, mas também com quem vive e isso é evidenciado na crônica acima, e é totalmente fragmentado na sociedade contemporânea, pois o tempo, e em muitos casos o individualismo, não proporciona que as atividades de casa sejam realizadas somente pelo homem.

O discurso produzido pelo autor dentro de suas crônicas poéticas nos conduz a outra perspectiva, levando a crer que é uma atividade normal, e o que mais chama a atenção é que, essas mesmas tarefas são realizadas pelo gênero masculino. Esta possibilidade vivenciada pelo homem corresponde a casos raros, mesmo que o autor produza um discurso que nos transporta a acreditar em um novo conceito de posicionamento do sexo masculino contemporâneo no século XXI.

E ao mesmo tempo em que retrata o homem *Borralheiro*, o autor desenha a

perspectiva do Carpinejar Canalha, algo que gera um universo totalmente diferente daquele criado no livro anterior, fazendo com que o leitor perceba a diversidade de sua escrita em seu texto:

O amor é sacana. Ninguém está imune. Ninguém confere certidão de casamento, de nascimento ou de óbito para se envolver. Vai virar o rosto para os compromissos. Não queremos nos apaixonar e nos apaixonamos. O cara não presta e seguimos em frente. Vimos que ela é interesseira e fechamos os ouvidos. Contrariamos as crenças porque o amor é sacana. O amor abre até as portas deitadas. (CARPINEJAR, 2013, p. 40)

Além dos textos extremamente poéticos, Carpinejar faz uma transfiguração da perspectiva masculina, transparecida pelo humor, a crônica reflete aspectos banais dos indivíduos modernos. O homem é um ser que está exposto aos sentimentos que existem nas relações humanas, mesmo quando tenta interceptá-las. No trecho acima retirado da crônica *O canalha arrependido* é apresentado um posicionamento masculino, e diante disso o escritor complementa:

O canalha (...) ambiciona ser viúvo de seus vícios. Espera receber alta, pode não conseguir, pode tentar e fracassar. Dorme pouco para não perder a chegada da paz de manhã. Espera uma paixão redentora para reaver a adolescência. Anseia superar as indiferenças que o impele a dispensar as mulheres e abreviar os relacionamentos. Aguarda ter novamente a insegurança das palavras, o risco de ser magoado e magoar. O canalha está cansado de sua reputação, do esforço para manter a fama, da rotina de não se importar. É difícil, duro de suportar, mas o maior amor, o amor mais leal e puro, pode vir de um canalha arrependido. (CARPINEJAR, 2013, p. 41)

Neste trecho, da obra *Canalha*, é nítido o posicionamento do homem, onde o próprio nome já define as características das crônicas que compõem este livro. Acima vê-se um homem canalha que não está preocupado com os sentimentos amorosos, principalmente no que refere-se a outra pessoa. É um homem cansado de sua rotina, busca outro patamar, e posteriormente outra perspectiva, e por fim caracteriza o amor mais sincero, é o que é vindo de um canalha arrependido.

Constatamos, pois, que Carpinejar propicia ao leitor um ambiente revestido por um novo signo, o da modernidade, são aspectos da vida, agora abordados durante a sua produção literária. E assim, o público presencia inúmeros fatos de seu próprio cotidiano no literato, pois são características e comportamentos dos indivíduos que foram modificados em virtude do caos social em que estão inseridos, e então, as obras são necessariamente o retrato literário do social remente aos aspectos do momento vivente.

Os textos produzidos por Carpinejar representam também marcas de sua própria vivência, e assim, Cyntrão afirma que a poesia, neste caso a crônica, “funciona como vetor estético da representação do contemporâneo, (...) [assim] o texto poético é um produto cultural que trabalha com a *transfiguração* do real” (CYNTRÃO, 2009, p. 47, grifos do autor). É visível então que, além de poéticos, também são revestidos com um teor autobiográfico, nos quais o escritor reflete em sua prosa poética, experiências

de vida particulares.

Nessa perspectiva, ocorre uma fusão entre o imaginário e o real, construindo suas produções prosaicas com marcas do caráter ficcional, assim, contido por este estilo o autor amplia suas experiências, e também seu discurso, composto pelo escritor, que são representações literárias de sua própria vida, deste modo Costa Lima afirma que o discurso:

[...] ficcional, (...) implica uma dissipação tanto de uma legislação generalizada, (ele não reflete uma verdade de ordem geral) “quanto da expressão do eu” (não reflete tampouco os valores do escritor). “Nele, o eu se torna móvel, ou seja, sem se fixar em um ponto, assume diversas nucleações, sem dúvida, contudo, possibilitadas pelo ponto que o autor empírico ocupa. É a essa movência do ficcional - que, simultaneamente, implica a dissipação do eu e afirma os limites da refração de seus próprios valores -que temos chamado de ângulo de refração. Assim, tal dissipação do eu não o torna inexistente, como se escrever ficção fosse anular seus próprios valores, normas de conduta e sentimentos. A imaginação permite ao eu irrealizar-se enquanto sujeito, para que se realize em uma proposta de sentido (...) *Pela ficção, o poeta se inventa possibilidades, sabendo-se não confundido com nenhuma delas; possibilidades contudo que não inventariam sem uma motivação biográfica.* (LIMA, 1984, grifos nossos).

Portanto, as marcas localizadas no discurso do autor apontam e enfatizam uma espécie de experiência própria, nada mais são do que a junção de relatos do “eu” enquanto autor, que afloram no momento da produção literária. Podemos então constatar que as obras em questão são revestidas por tal característica, o estilo ficcional, fazem com que o leitor também sinta-se dentro desta mesma perspectiva, pois em alguns casos são momentos díspares, mas de certa forma, universais, deste modo propicia ao público um momento em que possa se identificar com os escritos do poeta, pois este fez não o circunstancial, mas o universal.

No trecho abaixo iremos perceber uma preocupação com o relato ficcional, que em muitos casos confunde-se com a autobiografia:

Há homens que se imaginam com mechas loiras entre as mãos. Cabelos morenos, lisos, brilhantes. Cabelos cacheados, perfumados. Cabelos ruivos, intensos. Cabelos coloridos, disfarçados. Cabelos encharcados de vigor. Cabelos para dizer o quanto são jovens, o quanto são viris, o quanto são sedutores. Eu me pressinto com um coque grisalho entre as mãos (...). Não é nenhuma perversão. Enxergo-me desde agora segurando os cabelos brancos de minha mulher. Envelhecido com ela, sem mentir a natureza de minhas sobrancelhas e esconder a fragilidade de meus braços (...). Não desejo a juventude de uma mulher, desejo sua permanência. O que a faz recente não é o quanto ela se preservou, mas o quanto ela se entregou. (CARPINEJAR, 2011, p. 73-74).

A obra ficcional é um retrato da vida, fazendo parte da verdade tanto de seus criadores quanto de seus leitores. Neste trecho o autor transpassa realizações pessoais, uma visão de futuro, um desejo particular. Porém sua escrita possibilita o relato de algo mais simples, em um gênero tal como a crônica, mas que possa fazer com que o texto seja revestido por sentimentalismo, e que em muitos casos vai ao encontro de seu público, este que pode também está no mesmo momento, o qual o autor retrata. Além disso, como o próprio autor enfatiza, os seus textos são marcados

pelo estilo conficcional, que seria resultante da junção entre os aspectos citados anteriormente, uma categoria híbrida, fruto da mistura de seu tom confessional com temas, supostamente, ficcionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos de Carpinejar chamam a atenção necessariamente para a representação do homem contemporâneo na prosa-poética, que segundo os aspectos que permeiam o posicionamento do gênero masculino na sociedade são extremamente explorados na modernidade, e, por conseguinte abrem espaço para a reflexão, a fim de que percebamos a importância dada ao homem no âmbito literário, e também o seu posicionamento social, pois o autor aqui abordado foi fiel ao relato da figura masculina na modernidade, retratando de forma objetiva, também com textos de caráter poético e prosaico, e pelo subjetivismo, transcrito pelo valor lírico.

Diante do exposto, acreditamos, pois, que na perspectiva contemporânea a literatura de Fabrício Carpinejar traz, em suas entranhas, um inegável poder de representação. Diante sentimento de caos e crise, que abarca o mundo pós-moderno, o homem mostra-se dividido entre o “ser” e o “ter”. E é nesse contexto que Carpinejar recria sua cadeia de relações em um universo ímpar. O escritor transcende as barreiras, consideradas convencionais, e faz de suas obras um espelho capaz de refletir o leitor com seus dilemas e embates mais íntimos, mostrando, que, a literatura é o espaço, ainda que simbólico, de resgate e superação, e que, por conseguinte concretiza a relação existente entre literatura e sociedade.

A hibridização foi comprovada aqui, pois as crônicas do autor em questão chegam ao terreno da lírica, e também da poesia, com sua escrita em prosa, transpassa pelo campo dos outros gêneros. Ao referirmos as crônicas de Fabrício Carpinejar, mesmo que escritas em prosa, verificamos os vestígios de outros gêneros, como a poesia lírica, dessa maneira os textos carpijeanos são traspassados por valores de outras formas. Portanto, a prosa carpijeana, também poética, conduz o leitor a ver o seu próprio cotidiano, pois é ele a matéria primordial de sua criação.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8 ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CARPINEJAR, Fabrício. **Borrão**: minha viagem pela casa. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.

_____. **Canalha**: retrato poético e divertido do homem contemporâneo. Rio de Janeiro: Bertrand, 2013.

CYNTRÃO, Sylvia H. (org.) **Poesia**: o lugar do contemporâneo. Brasília: Departamento de Teoria literária e Literaturas/UnB, 2009.

LIMA, Luiz Costa. A questão dos gêneros: In _____. **Teoria da literatura em suas fontes**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984. v. 1.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: prosa. São Paulo: Cultrix, 1990.

PAPES, Cleide da Costa e Silva. **A Vivência e a Invenção na Palavra Literária**. São Paulo: Paulinas, 2008.

PAZ, Otávio. **Signos de Rotação**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ROSENFELD, Anatol et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

SECCHIN, Antonio Carlos. Poesia e desordem. In: _____. **Poesia e desordem**: escritos sobre poesia e alguma prosa. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

STAIGER, Emil. **Conceitos Fundamentais da Poética**. Tradução de Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

TRANSDISCIPLINARIDADE, ENSINO E LITERATURA: IMPLICAÇÕES ÀS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Rosemar Eurico Coenga

Universidade de Cuiabá (UNIC)/Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato
Grosso (IFMT)

Universidade do Estado de Mato Grosso

Fabiano Tadeu Grazioli

Universidade Regional do Alto Uruguai e das
Missões (URI)

Faculdade Anglicana de Erechim (FAE)

RESUMO: Pretendemos com este trabalho discutir à luz da complexidade e da transdisciplinaridade o ensino de literatura. Dessa forma, nosso olhar se volta para as seguintes problematizações: o que significa um ensino transdisciplinar em Literatura? Como efetivar uma prática de ensino que contemple os fundamentos da complexidade e da transdisciplinaridade? Sustentamos nossa fundamentação teórica sobre a complexidade a partir dos estudos de Edgar Morin (1990, 2003); sobre transdisciplinaridade nos baseamos em Sommerman (2008) e Patrick Paul (2013); sobre leitura, literatura e ensino, apoiamos nosso olhar em Kleiman e Soares (1999); Freire (1980, 1996, 1997); Barthes (2013); Coelho (2000); Candido (2011); Zilberman (2003), entre outros. Em nossa análise, concluímos que a literatura mediada pela ótica da complexidade e da transdisciplinaridade promove a reflexão, põem à mostra as relações do ser humano com

o outro, com a sociedade, com o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Complexidade.
Transdisciplinaridade. Literatura.

TRANSDISCIPLINARITY, TEACHING AND LITERATURE: IMPLICATIONS TO THE PEDAGOGICAL LIVES

ABSTRACT: We intend to discuss the teaching of literature in the light of complexity and transdisciplinarity. Thus, our perspective turns to the following problematizations: what does a transdisciplinary teaching in Literature mean? How to implement a teaching practice that contemplates the foundations of complexity and transdisciplinarity? We support our theoretical foundation on complexity from the studies of Edgar Morin (1990, 2003); on transdisciplinarity Sommerman (2008) and Patrick Paul (2013); on reading, literature and teaching, we support our view in Kleiman and Soares (1999); Freire (1980, 1996, 1997); Barthes (2013); Coelho (2000); Candido (2011); Zilberman (2003), among others. In our analysis, we conclude that literature mediated by the optics of complexity and transdisciplinarity promotes reflection, show the relations of the human being with the other, with society, with the world.

KEYWORDS: Complexity. Transdisciplinarity. Literature.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um tempo marcado pela incerteza, complexidade e indeterminação, sujeito ao imprevisto e ao inesperado. Estudiosos tem destacado a necessidade de uma reforma educacional nutrida pelo diálogo, pela escuta sensível, pela solidariedade e maior responsabilidade social. A tão desejada reforma educacional, entretanto, não se faz sem uma reforma do pensamento.

Edgar Morin em sua obra *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (2003), apregoa uma nova configuração a partir da teoria da complexidade. Diz Morin que “não haverá transformação sem reforma do pensamento, isto é, revolução nas próprias estruturas do pensamento. O pensamento tem de tornar-se complexo” (MORIN, 1990, p.9). A complexidade seria a negação da fragmentação, da compartimentação, da separação. Conforme Morin (2003),

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, p. 16).

Esse novo olhar apresenta alguns desdobramentos e importantes implicações de ordem filosófica e metodológica, além de trazer novas propostas educacionais. Conceitualmente, a complexidade e a transdisciplinaridade vêm sendo trabalhadas com base em diferentes teórico-epistemológicos, o que requer, de imediato um posicionamento claro a respeito do enfoque adotado. Dessa forma, novas perguntas surgem: O que significa um ensino transdisciplinar em Literatura? Como efetivar uma prática de ensino que contemple os fundamentos da complexidade e da transdisciplinaridade?

Convencido sobre a necessidade de uma reforma do pensamento, portanto, de uma reforma do ensino, por sugestão de Jack Lang, então ministro da Educação na França, esboçou algumas anotações para um *Emílio* contemporâneo. Na obra em questão, o autor apresenta o conceito de ensino educativo cujo propósito visa “transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p. 11).

Morin reconhece a inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, portanto, para o autor todos os problemas necessitam ser posicionados e pensados no contexto planetário, denominado como um desafio da complexidade. Para Morin:

O desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com

mais e mais frequência, com os desafios da complexidade. (MORIN, 2003, p. 14).

Assim, os desenvolvimentos disciplinares das ciências trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes do confinamento e do despedaçamento do saber, destacando que em vez de corrigir esses desenvolvimentos, o sistema escolar obedece a eles. Desta forma, na escola primária “nos ensinam a isolar os objetos, a separar as disciplinas em vez de reconhecer suas correlações, a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar” (MORIN, 2003, p. 15). Nesse sentido, contextualizar e integrar os saberes torna-se um imperativo no ensino.

Defato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Segundo Morin (1990)

Não se trata de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões; assim, como acabo de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser bio-sociocultural e que os fenômenos sociais são, simultaneamente, econômicos, culturais, psicológicos, etc. Dito isto, o pensamento complexo, não deixando aspirar à multidimensionalidade, comporta no seu cerne um princípio de incompleto e de incerteza. (MORIN, 1990, p.138).

O desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir um pensamento ecologizante, no sentido em que:

Situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. Não só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou explica de outra maneira. Um tal pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento do complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um “quadro” ou uma “perspectiva”. Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todos/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana. (MORIN, 2003, p. 25).

Essa proposta formulada por Morin pode contribuir, atualmente, para formar uma cabeça bem-feita. Para Morin “uma cabeça bem-feita”, significa que, “em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas e discutir os princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (MORIN, 2003, p. 21).

Diante disso, “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão” (2003, p.65). A esse novo espírito científico, propõe um diálogo entre a mobilização da cultura científica e a cultura das humanidades ao longo dos diversos níveis de ensino. No que concerne a contribuição da cultura das humanidades aponta o estudo da linguagem sob a forma mais consumada, que é a forma literária e poética, nos direcionando ao caráter mais original da condição humana.

O autor considera o termo “culturas das humanidades” como elemento que fornece os conhecimentos, valores, símbolos que orientam e guiam as vidas

humanas. Destaca que o romance e o cinema:

Oferecem-nos o que é o que é invisível nas ciências humanas; estas ocultam ou dissolvem os caracteres existenciais, subjetivos, afetivos do ser humano, que vive suas paixões, seus amores, seus ódios, seus envolvimento, seus delírios, suas felicidades, suas infelicidades, com boa ou má sorte, enganos, traições, imprevistos, destino, fatalidade. São o romance e o filme que põem à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade, com o mundo. (MORIN, 2003, p. 44).

Em sua proposta, Morin entende que “a literatura, poesia e cinema devem ser considerados não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também escolas de vida, em seus múltiplos sentidos” (2003, p. 48). Suas ideias deixam espaço para pensar no importante papel que a literatura tem na escola, sobretudo ao projetar outra utopia.

Finalmente, consideramos a visão de Edgar Morin sobre a importância da literatura como elemento constitutivo da construção humana. É na experiência com a leitura estética que pretendemos centrar nossa abordagem, no sentido de dar enfoque a um projeto de ensino de literatura que funcione de maneira complementar ao papel da didática da literatura dentro de um projeto político de construção das futuras gerações, questionando que tipo de leitura apresentar aos alunos e de que maneira a literatura pode estabelecer esse diálogo crítico com o leitor e a cultura de nosso tempo.

POR QUE TRABALHAR A TRANSDISCIPLINARIDADE EM LITERATURA?

A pergunta inicial que precisamos fazer antes de dar destaque a este tópico é: Qual a relação entre ensino de literatura e transdisciplinaridade? O que é uma prática pedagógica, da perspectiva epistemológica da complexidade e da transdisciplinaridade? Antes de respondê-las, é preciso deixar claro o que entendemos por transdisciplinaridade, quais são os seus fundamentos teóricos e epistemológicos e seus principais eixos constitutivos. Um deles, certamente, é a complexidade já discutida anteriormente.

A etimologia da palavra transdisciplinar já nos revela um pouco de sua natureza. Segundo Sommerman (2008) diz respeito “ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento” (SOMMERMAN, 2008, p. 43).

De acordo com Sommerman (2008), a transdisciplinaridade é um conceito que surgiu a partir das teorizações propostas por Piaget e Lichnerowicz. Os autores consideraram que a transdisciplinaridade poderia fornecer um quadro conceitual que atravessaria as disciplinas. Como psicólogo, Piaget estava preocupado com as interações e acreditava que o amadurecimento da compreensão das estruturas

gerais e dos padrões do pensamento conduziria a uma teoria geral das estruturas e dos sistemas.

Aprofundando um pouco mais essa visão teórica, a abordagem transdisciplinar segundo Patrick Paul (2013)

Se apreende então como uma nova organização do conhecimento, como uma nova hermenêutica das colocações em relação, como um processo epistemológico e metodológico de resolução de dados complexos e contraditórios situando as ligações no interior de um sistema total, global e hierarquizado sem fronteiras estáveis entre as disciplinas, incluindo a ordem e a desordem, o sabido e o não sabido, a racionalidade e a imaginação, o consciente e o inconsciente, o formal e o informal (2008, p. 45).

Assim, a transdisciplinaridade, como princípio epistemológico e metodológico, incentiva-nos a não permanecermos somente no nível disciplinar do conhecimento que muitas vezes, apenas privilegia os aspectos técnicos e os procedimentos lineares. A transdisciplinaridade enseja o rompimento de barreiras e a superação de fronteiras, em direção a um conhecimento mais profundo, abrangente, integrativo e global.

LEITURA E LITERATURA: CAMPOS ENTRELAÇADOS

De acordo com Kleiman e Soares (1999), a interdisciplinaridade refere-se “a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento questionando a segmentação entre os diferentes campos do saber produzida por uma visão compartimentada (disciplinar)”. (KLEIMAN, SOARES, 1999, p. 22). Com base nessa concepção consideramos a leitura uma atividade interdisciplinar, conforme indicam as autoras (1999): a leitura é a atividade elo que transforma os projetos de um professor em projetos interdisciplinares. Destacam, no entanto, a necessidade de que a leitura como atividade interdisciplinar assuma o lugar de atividade central em todos os componentes curriculares, não apenas em projeto interdisciplinar.

Um trabalho de natureza transdisciplinar favorece a religação e a ecologia de saberes. Quanto a religação de saberes, não apenas os disciplinares, mas também os saberes experienciais. A abordagem transdisciplinar favorece, portanto, a ecologia dos saberes, reconhecendo a existência de conhecimentos plurais e o diálogo entre saberes científicos, plurais e de outras culturas.

Pensar em Literatura, na ótica da complexidade, implica a emergência de novos valores capazes de responder aos desafios da contemporaneidade: pensamento crítico, criativo, integrativo, abertura ao diálogo, cooperação, etc. Na esteira do pensamento de Morin acreditamos que a literatura assume papel central no projeto de reforma do pensamento. Trata-se, enfim, de reconhecer que na literatura, há um pensamento profundo sobre a condição humana.

Para o desenvolvimento de projetos transdisciplinares partimos de uma concepção de leitura, compreendida como uma atividade de produção de sentido,

em que autor e leitor trocam mutuamente. Assim, não se pode mais concordar plenamente que a leitura seja

Entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções. (KOCK; ELIAS, 2006, p. 10).

A implicação mais relevante disso talvez seja a ideia de que o sentido é construído no momento da interação. Assim, o leitor constrói o sentido do texto, realizando uma construção conjunta. A obra de Mikhail Bakhtin é importante, sobretudo, em razão do conceito de polifonia e dialogismo, analisados não somente como teórico da literatura como também da linguagem. O conceito de polifonia compreende a pluralidade vozes e no confronto de diversos pontos de vista e ideologias, que se sobrepõem num texto. Por outro lado, o dialogismo ou a intertextualidade refere-se a forma composicional em que um texto trava diálogo com outros, de épocas e autores diversos.

Ao desenvolver essa proposta de estudo da linguagem, Bakhtin e seu Círculo estavam preocupados com a questão da linguagem como constituidora do mundo e do próprio homem, em relação com outro homem. Tal concepção se deve ao fato de Bakhtin desenvolver uma nova visão a respeito das ciências humanas e do homem, que passa pela comunicação, pelo diálogo.

Nessa direção, Paulo Freire amplia e aprofunda as ideias do pensador russo. Diz Freire “não se pode pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros” (FREIRE, 1997, p. 117). O sentido do diálogo reside no fato de que os sujeitos dialógicos crescem um com o outro, ele não nivela, não reduz um ao outro. Pelo contrário: “implica um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados” (FREIRE, p. 118). Como teórico do diálogo apresenta a possibilidade de organização de experiências pedagógicas em formas e práticas sociais que abordam modos de aprendizagem mais críticos, dialógicos e questionadores.

O método proposto por Paulo Freire (1996) ancora-se em princípios sociais e políticos, com o objetivo de fazer o aluno perceber sua condição social. Para o autor, “a conscientização é o olhar mais crítico possível da leitura, que a “des-vela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1980, p. 29).

Com efeito, a preocupação em dar destaque à condição e o contexto social do educando constitui uma prática revolucionária, uma vez que não fica limitada à aprendizagem de leitura e escrita, especificamente. O diálogo constitui um recurso para desenvolver a reflexão crítica do aluno, porque o leva a pensar em sua realidade, isto é, a “a leitura do mundo deve preceder a leitura das palavras”. A esse respeito, Paulo Freire (1996) afirma:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura

desta não possa prescindir da continuidade daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1996, p. 11-12).

Essa citação demonstra que Paulo Freire, na década de 1960, já antevia as concepções de leitura e escrita como práticas sociais, quer dizer, compreendia a leitura como intimamente relacionada ao conhecimento de mundo do leitor e às interrelações do texto com o contexto.

Os dois pensadores apresentam, cada um a seu modo, um modelo que trata a questão da linguagem ligada diretamente à formação da consciência. As concepções teóricas aqui brevemente discutidas têm importantes implicações nas práticas metodológicas do professor. Com as contribuições de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire é possível ouvir, analisar e dialogar com textos em contextos, bem como repensar os processos de ensino de leitura e de literatura.

POR UM ENSINO TRANSDISCIPLINAR DE LITERATURA ILUMINADO PELA COMPLEXIDADE

Entendemos que a leitura de literatura tem um papel libertador a desempenhar, pois provoca professores e alunos a falar sobre si e sobre o mundo. Nesse sentido, consideramos pertinente dar destaque as palavras de Antonio Candido sobre a Literatura como fator indispensável de humanização:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 182).

Numa época de individualismo, de fluidez e efemeridade das coisas, é necessário resgatar a sensibilidade, a reflexão, que se expressa pela via da literatura. Isso mostra a importância da prática da literatura, no ensino, até mesmo como estratégia política de educação para a cidadania.

Sendo nosso foco o diálogo do texto literário entre o professor, o aluno e a sociedade, acreditamos que a literatura abre espaço para a um trabalho de natureza transdisciplinar. Nessa perspectiva refletimos sobre a literatura e o saber, com apoio das contribuições de Roland Barthes na obra *Aula* (2013). Para o autor:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a

literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. (BARTHES, 2013, p. 18-19).

Concebendo a literatura como um monumento capaz de dialogar com outras áreas do saber, entende por literatura, escritura ou texto, a prática de escrever. Nela, visa o texto, como “tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é próprio aflorar da língua”. (2013, p. 17).

Com base nas ponderações oriundas da teoria da complexidade, admitimos a inter/transdisciplinaridade como nova metodologia de ensino, portanto, reconhecemos a literatura como principal veículo para a transmissão de seus valores de base, desde que o texto literário escolarize adequadamente. O texto *A Literatura: um “fio de Ariadne” no labirinto do ensino neste limiar de milênio?*, a pesquisadora e crítica Nelly Novaes Coelho, seguindo as trilhas do pensador francês Edgar Morin, aponta a necessidade de uma reforma no pensamento através da literatura para responder as demandas da contemporaneidade.

Destaca que “as estruturas e os métodos tradicionais estão superados e a renovação educacional necessária ainda está em gestação” (COELHO, 2000, p. 14). Portanto, a literatura, a palavra escrita, a leitura “vêm sendo resgatadas como a forma (ou o meio) mais eficaz para a nova ‘leitura de mundo’ que se faz urgente para a formação de crianças e jovens ou para a ‘reciclagem’ de adultos” (COELHO, 2000, p. 14, grifos da autora).

Ao citar Morin, sobre a defesa da literatura como eixo ideal para uma nova estrutura de ensino, que poderia se configurar neste milênio, guarda aproximações com o pensamento de Barthes. Diz a autora:

A literatura é um mundo aberto ao mesmo tempo de múltiplas reflexões sobre a história do mundo, sobre as ciências naturais, sobre as ciências sociológicas, sobre a antropologia cultural, sobre os princípios éticos, sobre política, economia, ecologia (2000, p. 24).

Em convergência ao pensamento de Edgar Morin a ensaísta destaca que:

A literatura é um autêntico e complexo exercício de vida, que se realiza com e na linguagem – esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com os outros pensares. Espaço de convergência do mundo exterior e do mundo interior, a Literatura vem sendo apontada como uma das disciplinas mais adequadas (a outra é a História) para servir de eixo ou de “tema transversal” para a interligação de diferentes unidades de ensino nos Parâmetros Curriculares. (COELHO, 2000, p. 24).

Edgar Morin destaca que a “literatura, poesia, cinema, psicologia, filosofia deveriam convergir para tornar-se escolas de compreensão” (MORIN, 2003, p.51). O aprofundamento nas ideias de Morin reforça nossa opinião de que a literatura é uma das importantes áreas que poderia ser o eixo organizador de determinadas unidades de ensino. Sob essa ótica de ensino inter/transdisciplinar, Nelly Novaes

Coelho propõe um programa experimental de curso inter/transdisciplinar tomando como matéria o teatro de Gil Vicente, visando a interpenetração das áreas de Língua e Literatura, História, Geografia, Matemática e Ciências Sociais.

O ensino da literatura, como campo aplicado da teoria literária, tem muito a se beneficiar com a apropriação dos conceitos da Estética da Recepção, pois esta oferece indicadores ao trabalho com o texto em sala de aula, tomando como base o pensamento de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Entre suas teses principais, “consta a reivindicação de uma teoria da literatura que leve em conta, primeiro e primordialmente, o leitor” (ZILBERMAN, 2003, p. 58). Para Regina Zilberman:

Os ensaios de Hans Robert Jauss, em que orienta a teoria da literatura na direção da estética da recepção, aparecem depois de 1967; as coletâneas norte-americanas que se referem ao *Reader-Response Criticism* são publicadas em torno de 1980, desenhando a duração da década que confere à atuação do leitor papel distintivo no processo de conhecimento e descrição da obra de arte literária. (ZILBERMAN, 2003, p. 87).

Wolfgang Iser, em sua Teoria do Efeito Estético, articula-se de modo semelhante aos princípios teóricos da Estética da Recepção. Segundo Iser o efeito estético dever ser analisado, portanto, “na relação dialética entre texto, leitor e sua interação. Ele é chamado de efeito estético porque requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas, a fim de obrigá-lo a diferenciar suas próprias atitudes” (ISER, 1996, p. 16).

Em suas teorizações Jauss reconhece a atividade do leitor, participando da composição do texto. Ao caracterizar a experiência estética, o teórico alemão funde os papéis transgressor e comunicativo, composta por três atividades simultâneas e complementares, sendo: a) A *poiesis*, que corresponde ao prazer de sentir-se coautor da obra; b) A *aisthesis*, atribuindo a ela a finalidade de renovar a percepção do mundo circundante; c) A *katharsis*, completa e ratifica a dimensão libertadora da obra de arte, coincidindo com o prazer afetivo resultante da percepção da obra. (ZILBERMAN, 2003).

Dessa maneira, sem a presença do leitor não há obra literária, pois esta é composta de lacunas, espaços vazios, que necessitam ser preenchidos no ato de leitura, como observa Umberto Eco: “um texto é uma máquina preguiçosa que pede ao leitor para fazer parte de seu trabalho” (ECO, 1994, p. 55).

Esse enfoque se aproxima das teorias mencionadas anteriormente, portanto, a nosso ver a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito Estético – centradas em Jauss e Iser, respectivamente – ampliaram o conceito de texto pela conexão das instâncias texto, produção e recepção. Tais abordagens são fundamentais para um projeto de ensino de literatura.

O DESAFIO DO PENSAR COMPLEXO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Em face da abordagem inter ou transdisciplinar que deve predominar na formação educativa, nos perguntamos: qual o desafio posto aos professores? Em tese, partimos da ideia de que todo professor é formador e também professor de leitura. Pretendemos nesta seção discutir brevemente alguns apontamentos sobre o ensino da leitura pelo viés interdisciplinar no contexto da escola, com o propósito de estimular o debate entre os professores de outras áreas do saber.

No texto *Ciência, leitura e escola* (1998), o pesquisador Ezequiel Teodoro da Silva apresenta três teses sobre a leitura, referindo-se às responsabilidades do professor. A primeira tese está ligada à questão da compartimentalização/fragmentação do currículo escolar. Entende o autor que todo professor, independente da disciplina que leciona, é um professor de leitura. Além disso, destaca que o desafio voltado à formação de leitores maduros e críticos para uma sociedade democrática “reforça a necessidade de a escola como um todo – com todos os seus professores, de todas as disciplinas – assumir a responsabilidade relacionados à educação dos leitores” (SILVA, 1998, p. 124).

A segunda tese apregoa que a imaginação criadora e a fantasia não são exclusividade das aulas de literatura, com implicações com a tradição racionalista, cartesiana, visão que fragmenta razão e sensibilidade. Trazendo essas discussões para a esfera escolar, é urgente uma ruptura de paradigmas destacando que a criatividade e a sensibilidade dos professores e estudantes devem ser cultivadas permanentemente em todas as disciplinas do currículo. Com base no conceito de mestiçagem, proposto pelo filósofo Michel Serres aponta a necessidade “fornecer caminhos para a construção de metodologias híbridas, que rompam com as fronteiras existentes entre as disciplinas escolares” (SILVA, 1998, p. 127).

A terceira e última tese envolve as duas anteriores mesmo porque exige, como “condição de implementação, um corpo docente coeso e integrado, preocupado com a dinâmica geral da leitura no contexto da escola” (SILVA, 1998, p. 129). Defende ainda a ideia de um “programa previamente estruturado que contemple competências, textos, autores e vivências para servirem como desafios aos estudantes na sua trajetória escolar”. (SILVA, 1998, p.129).

Como se nota, a preocupação em formar leitores para a pluralidade de textos é de responsabilidade de toda comunidade escolar. A mediação do professor é fundamental, portanto, para formar o leitor proficiente. Seja da disciplina de Física, Matemática, Geografia, Língua Portuguesa ou qualquer outra, devemos esperar um professor que seja leitor. Compreendendo que esse leitor não é apenas quem gosta ou cultiva a leitura – condição, aliás, necessária a qualquer professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui chegamos ao fim desta síntese provisória da trama teórica em torno da transdisciplinaridade. Como é evidente no transcurso feito, o fundamento central do novo pensamento complexo centra-se no interrelacionamento entre os seres e o mundo geral. Neste contexto de relações dinâmicas e de integração entre as disciplinas, Edgar Morin afirma a necessidade de tomar consciência da complexidade de toda a realidade: física, biológica, humana, social e política.

É nesse âmbito que surgem projetos exigindo currículos transdisciplinares que sirvam de base para a integração do conhecimento. Ao adotarmos essa perspectiva, estaremos sintonizados com o que propõe a teoria da complexidade. Concluímos reafirmando a ideia de que a área da literatura se nos oferece como campo privilegiado de ação. Acreditamos que a literatura sustenta um profundo conhecimento com o homem. Além do entretenimento que proporciona, constitui, também uma fonte de reflexão e sensibilidade.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. A Literatura: um “fio de Ariadne” no labirinto do ensino neste limiar de milênio? In. **Literatura**: arte, conhecimento e vida. São Paulo: Peirópolis, 2000.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Vol.1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

KLEIMAN, Angela; MORAES, Silvia. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Portugal: Europa-América, 1990.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro:

Bertrand Brasil, 2003.

PAUL, Patrick. **Saúde e transdisciplinaridade**. São Paulo: EDUSP, 2013.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. Ciência, leitura e escola. In. ALMEIDA, Maria José P.M; SILVA, Henrique César da (Orgs.) **Linguagens, leituras e ensino da ciência**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **Fim dos livros, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2003.

O APOIO INSTITUCIONAL NO ENSINO DE PLE — UM ESTUDO COMPARATIVO

Luís Filipe Pestana

Universidade Normal de Pequim, Maxdo College
Pequim — China

RESUMO: O ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) na República Popular da China (RPC) encontra-se em grande expansão. À medida que o número de universidades e de alunos aumenta, é necessário compreender como é que o apoio institucional poderá contribuir para este desenvolvimento. Contudo, a situação atual ainda se encontra distante de línguas como o espanhol ou o francês que têm uma forte presença em território chinês. Fruto desta experiência prolongada, as instituições que apoiam o PLE na China deverão seguir o exemplo dos demais idiomas como forma de aproveitar esta oportunidade. O papel do Instituto Cervantes é de particular interesse dada a sua rápida ascensão como uma parte fundamental do ensino de espanhol na China.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de PLE na China; língua portuguesa; Instituto Camões; Instituto Cervantes

INSTITUTIONAL SUPPORT IN PLE

TEACHING — A COMPARATIVE STUDY

ABSTRACT: Portuguese as a Foreign

Language (PFL) teaching is expanding rapidly in the People's Republic of China (PRC). As the number of universities and students keep rising, it is necessary to understand how institutional support may contribute to this development. Nonetheless, the current situation is still far from the strong position languages like Spanish or French have in Chinese territory. Because of this vast experience, institutions that support PFL in China should follow the example of other languages to take advantage of this opportunity. The role of the Cervantes Institute is a special interest given its fast ascension as a key part of Spanish language teaching in China.

KEYWORDS: PFL teaching; Portuguese language; Camões Institute; Cervantes Institute.

1 | INTRODUÇÃO: LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA CHINA

O ensino de línguas europeias no Império do Meio tem vindo a ganhar preponderância nos últimos anos. Contudo, a sua evolução recente deve-se a um conjunto de fatores que estão associados à abertura da China ao Mundo. É preciso destacar que este processo iniciado por Deng Xiaoping foi o que levou ao grande salto no ensino de línguas estrangeiras na China. Já em 1978, o inglês era o idioma mais importante do ponto de vista político para

as altas chefias chinesas. Essa viragem no paradigma do estudo dos idiomas deveu-se à necessidade de o país se adaptar a uma nova realidade demonstrada pelo contacto com outras nações: o chinês, apesar de ser a língua mais falada do planeta, não tinha o alcance do inglês no ponto de vista externo. De facto, a língua inglesa é obrigatória no ensino superior chinês, fazendo com que o número de aprendentes deste idioma passe os 20 milhões (MARTÍNEZ e LEE, 2010, p. 9). Assim, a realidade da língua inglesa não permite uma comparação equilibrada com as outras línguas.

Focando-nos nas línguas latinas, o espanhol, por exemplo, expandiu-se largamente a partir de 1985. No ano de 2014, 67 universidades espalhadas por toda a China possuíam curso de espanhol (WEI, 2014). A popularidade da língua espanhola impulsionada pelos contactos entre Pequim e os países hispanofalantes ganhou grande destaque com a abertura do Instituto Cervantes de Pequim em 2006, local onde se realizam os exames DELE. Em 2014, o número de estudantes de espanhol já ascendia a mais de 31 mil em todo o país (GARCÍA CAMPOS, 2015), podendo esta cifra estar próxima dos 40 mil alunos (LU, 2015). Ainda que estes dados sejam de relevo, nenhum se compara com o aumento registado no número de alunos inscritos em cursos superiores de Filologia Hispânica ou Estudos Hispânicos. No ano 2000, cerca de 500 alunos frequentavam estes cursos. Treze anos depois, esse número já rondava os 13 mil (LU, 2015). A subida rápida das trocas comerciais entre a China e o mundo hispanofalante na última década conduziu a que o próprio governo chinês reconhecesse a importância da língua espanhola. De acordo com Lu Jingsheng (2015), as autoridades chinesas concederam maior prioridade à expansão do espanhol, seguido pelo árabe e pelo português.

No caso do francês, existem mais de 170 universidades com cursos deste idioma (PESKINE, 2008). Tal como o Instituto Cervantes, a Alliance Française tem sido o motor fundamental da expansão desta língua. De resto, o seu primeiro centro (em Cantão) data de meados dos anos 80 (ALLIANCE FRANÇAISE, 2017). Atualmente há 15 centros da Alliance Française espalhados pela China, incluindo em cidades que se encontram mais afastadas da orla costeira (mais desenvolvida), como são os casos de Chengdu, Chongqing e Xi'an. Também podemos encontrar fora da China Continental, tanto em Hong Kong como em Macau (ALLIANCE FRANÇAISE, 2017).

Fora das línguas latinas, o alemão também é uma das mais populares hoje ensinadas na China. De acordo com as informações disponibilizadas pelo Goethe Institut (2017), houve um aumento de 24% no número de alunos inscritos em cursos de alemão em relação à última sondagem (2010). Cerca de 45 mil estudantes chineses encontram-se a estudar este idioma, quer através de licenciaturas dedicadas aos Estudos Germânicos, quer por via de “minors” ou aulas opcionais. Este aumento no número de alunos também se reflete no crescimento brutal do número de departamentos de alemão. Entre 2009 e 2014, o número de universidades que oferecem cursos desta língua germânica passou de menos de 60 para 104 em todo o país. Além disso, não é apenas ao nível do ensino superior que se sentem as

mudanças. No que diz respeito ao ensino secundário, o alemão já é a segunda língua europeia mais ensinada, apenas superado pelo inglês. Igualmente importante, estes estudos secundários são reconhecidos pelas instituições de ensino superior alemãs.

Como é fácil de compreender, a realidade dos idiomas destacados permite-nos fazer uma comparação com aquilo que se passa com a língua de Camões. Ainda que na última década e meia seja possível verificar um aumento exponencial dos cursos de português na China, os primeiros passos do idioma na segunda metade do século XX foram lentos. O primeiro curso de licenciatura de língua portuguesa abriu em 1960, no Instituto de Radiodifusão de Pequim e em dezembro desse mesmo ano, abria no Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim um curso intensivo de língua portuguesa. A Revolução Cultural (1966) ditou o fim abrupto desta expansão inicial do nosso idioma na China e apenas voltaria a ter destaque em 1973, com a abertura das licenciaturas de Língua Portuguesa nos Institutos de Línguas Estrangeiras de Pequim e de Xangai (WANG, 2001).

De acordo com os dados de 2018, há 38 universidades chinesas com cursos de língua portuguesa (MAR, 2018). Atualmente temos cerca de 3500 aprendentes de PLE na China (MAR, 2018). Tal como afirma o prof. Carlos Ascenso André do Instituto Politécnico de Macau, estes dados não incluem aqueles que aprendem a nossa língua nos “colleges” ou escolas de línguas que não são instituições superiores de ensino (Leitão, 2016).

Este interesse que a China desenvolveu pela língua portuguesa é uma consequência direta dos laços que hoje Pequim tem com o mundo lusófono. Aquando da 5ª Conferência Ministerial do Fórum Macau em 2016, todas as partes envolvidas comprometeram-se em fortalecer os laços existentes. Nunca nos podemos esquecer que este grupo de Estados lusófonos compõe 17% da economia mundial e 22% da população global. As trocas bilaterais entre os dois blocos ultrapassaram a barreira dos \$360 mil milhões no biénio 2013-2015. Por outro lado, o investimento chinês em países de língua oficial portuguesa chegou aos \$50 mil milhões (XINHUA, 2016). É preciso notar que muita da atenção chinesa encontra-se direccionada àqueles que são possuidores de vastas reservas de recursos naturais, sendo Angola e Moçambique os dois alvos apetecíveis. Desde o final das respetivas guerras civis (2002 e 1992) que a China tem vindo a reforçar a sua presença em ambos os países, recebendo recursos naturais em troca de empréstimos concessionais (PESTANA, 2013). No caso português, a presença chinesa faz-se sentir em diferentes sectores estratégicos nacionais, como são os casos da energia ou da banca. Os investimentos feitos pela gigante *China Three Gorges* na EDP são exemplos claros de como Portugal interessa às grandes empresas chinesas (BUGGE, 2011).

A atenção da China pela língua portuguesa advém, portanto, de questões de natureza económico-financeira e não por causa de um extenso contacto com a cultura portuguesa. É preciso destacar que se trata de uma situação que não foge à regra dos exemplos atrás citados. Neste sentido, podemos interpretar a vontade de

muitos chineses em aprender PLE como uma consequência natural de um mundo cada vez mais pequeno e interligado por uma malha económica que convém a todas as partes envolvidas. No entanto, não deixa de ser verdade que o pouco contacto dos aprendentes de PLE com a nossa língua antes de iniciarem os seus estudos universitários coloca-os numa certa desvantagem.

2 | O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES: INSTITUTO CAMÕES E IPOR

Tendo como pano de fundo o ponto anterior, é preciso entender como é que organismos como o Camões Instituto da Cooperação e da Língua apoiam de perto os nossos leitores, sem nunca esquecer a forma como o próprio sistema educativo chinês olha para a contratação de professores estrangeiros. Neste capítulo, julgo que é prudente afirmar que nos encontramos numa etapa nova.

Tradicionalmente, o papel do leitor estrangeiro (neste caso, aqueles que se dedicam ao ensino de PLE) gira em torno do ensino das quatro competências que fazem parte deste universo: oralidade, audição, escrita e leitura. Esta é uma realidade que se repete em praticamente todas as universidades chinesas, de norte a sul do país. É verdade que o leitor estrangeiro pode e deve ensinar conteúdos de gramática, mas esse é um papel geralmente destinado aos professores chineses. A ideia é dar ao aluno a oportunidade de contactar com um falante nativo que lhe permita ter um conhecimento mais aprofundado de culturas que lhe são estranhas, assim como, melhorar a sua oralidade e a sua audição. Tal premissa fez com que muitas universidades chinesas contratassem professores sem qualquer experiência no ensino de PLE. Por exemplo, tive a oportunidade de trabalhar na Universidade Normal de Harbin, no Nordeste da China. Durante esses dois anos (2014-2016), a equipa do departamento de português era composta por três leitores estrangeiros (dois brasileiros e um português) e nenhum tinha qualquer formação de ensino em PLE. Esta é uma tendência que irá mudar gradualmente e o Camões tem um papel importante a desempenhar.

No que diz respeito ao leitorado do Camões, neste momento há três leitores deste instituto a trabalhar na China (duas em Pequim e um Xangai). Não é por acaso que esta é a distribuição dos leitores do Camões neste território, uma vez que Pequim e Xangai têm os departamentos de língua portuguesa mais antigos do país. Como seria de esperar, as funções de um leitor em representação do Camões vão para além da sala de aula. A este pressuposto junta-se a organização de ações e eventos que contribuam para a promoção da cultura portuguesa nas universidades e comunidades onde se inserem os leitores. Por outras palavras, um “Leitor” é um professor de língua e cultura do seu país numa instituição de ensino superior estrangeira. Quanto às condições necessárias para se ser Leitor, todos os cidadãos portugueses que tenham concluído uma licenciatura nas áreas de Línguas e Literaturas Modernas - Variante de Estudos Portugueses, ou Estudos Portugueses

com uma Língua Moderna agregada, assim como Línguas e Literaturas Clássicas e Linguística, são elegíveis. Também são aceites candidatos que tenham obtido o grau de Mestrado em Ensino de Português Língua Segunda e Língua Estrangeira (CAMÕES, 2017).

O “Leitor” do Camões fará parte da linha da frente que procura disseminar a língua portuguesa pelo mundo. Assim, irá procurar cumprir a missão institucional do Instituto: estruturando e coordenando a política de difusão e promoção da língua e da cultura portuguesas no estrangeiro, apoiando a criação de cátedras de português e centros de língua e de cultura portuguesas no estrangeiro, coordenando atividades dos leitorados, promovendo a celebração e acompanhar a execução de acordos de cooperação cultural e articulando com o Ministério da Educação e Ciência a difusão da língua portuguesa no estrangeiro (XXI GOVERNO, 2017).

No que diz respeito à divulgação da nossa cultura na China Continental, o Camões tem dois centros dedicados a tal fim. O mais antigo é aquele que se encontra na Universidade de Comunicação da China (UCC), instituição que conta com uma licenciatura em Língua Portuguesa desde 2000. Em 2005, o presidente Jorge Sampaio visitou esta universidade, tendo sido assinado o Protocolo de Cooperação entre a UCC e o Instituto Camões (IC) / Instituto Português do Oriente (IPOR). Em 2006, foi aberto um Centro de Língua Portuguesa que é usado por docentes e aprendentes para realizar atividades relacionadas com a nossa língua. Em 2007 foi inaugurado o Centro de Língua Portuguesa de Xangai, na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU) e contou com a presença do Cônsul-Geral de Portugal, do Vice-Cônsul do Brasil e a Presidente do IPOR. O principal objetivo deste Centro é o apoio às atividades pedagógicas do departamento de português (CAMÕES, 2017).

Fora da China Continental, Macau continua a ser o grande centro de disseminação da língua de Camões, graças aos esforços do Instituto Politécnico de Macau (IPM) e do IPOR. No caso do IPM, o ano de 2012 marcou a abertura do Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa (CPCLP). Este centro tem como principais funções o desenvolvimento de investigações sobre português e as culturas dos países lusófonos, a realização de ações de formação destinadas a docentes de língua portuguesa, a promoção do intercâmbio cultural com os países lusófonos e da edição de publicações relacionadas com a nossa língua (incluindo, o ensino de PLE). Nas palavras do prof. Carlos Ascenso André:

O crescimento súbito e exponencial do ensino do Português em universidades chinesas levou a procurar soluções de recurso. O sistema, de facto, não estava preparado para responder a este nível de procura. Respondeu, por isso, com os recursos que tinha disponíveis: recém-licenciados, sem preparação específica na área do ensino do português como língua estrangeira e língua segunda. (ANDRÉ, 2014).

A formação é de facto um problema a ser solucionado à medida que surgem novas necessidades. Alguns dos cursos de licenciatura não fazem uma preparação

específica para que os alunos possam vir a ser professores de português. Essa falha ao nível da formação pedagógica é, até certo ponto, colmatada pelo trabalho do CPCLP. Para além da oferta formativa disponível no próprio IPM, esta instituição tem vindo a desenvolver um trabalho muito importante ao enviar os seus professores às diferentes universidades chinesas tendo em vista a realização de *workshops*. A disponibilidade e esforço que o CPCLP dedica a estas atividades já permitiu que professores chineses e estrangeiros colocados em todo o país, tivessem acesso a ferramentas fundamentais para o ensino da língua portuguesa.

O IPOR foi fundado em 1989 com o intuito de promover o nosso idioma no território macaense, através de aulas em regime pós-laboral, publicação de material didático e aplicação de exames de Certificação Internacional de Português Língua Estrangeira (CAPLE). Também ao nível da formação de professores o IPOR desempenha um papel relevante. Por exemplo, nos dias 13 e 14 de Outubro de 2017, os três leitores do Maxdo College da Universidade Normal de Pequim, participaram numa formação tendo em vista a preparação de alunos para o exame CAPLE (IPOR, 2017). Ao nível do leitorado, o IPOR também conta com uma leitora do Instituto Camões, fruto da parceria entre o governo português e a Fundação Oriente.

Apesar de o IPM não possuir leitores e de o IPOR não fornecer leitores às universidades chinesas, o apoio destas duas instituições ao nível da formação e da publicação de material didático adaptado à realidade local é inestimável para que o ensino de PLE melhore progressivamente no território da China Continental. De resto, a questão dos livros de ensino é uma das mais prementes e uma das principais razões de queixa dos leitores que hoje se encontram a trabalhar neste país. Durante muito tempo, a produção de materiais ficava a cargo das editoras associadas a universidades chinesas, sem a colaboração de falantes nativos. Atualmente, o IPM já tem material didático produzido em Macau com edições especiais para a China Continental.

É fundamental que este esforço seja redobrado em anos vindouros.

3 | O ENSINO DE ESPANHOL E O PAPEL DO INSTITUTO CERVANTES

Como foi analisado anteriormente, a língua portuguesa “chegou” há poucos anos ao ensino superior chinês. Dado esse atraso temporal, outras línguas têm uma vantagem comparativa, não só no que diz respeito à capacidade de cooptar novos alunos, como também quanto ao apoio dado aos seus respetivos leitores. No caso da língua espanhola, o governo espanhol é responsável pela sua rede de leitores a nível mundial.

Como foi analisado anteriormente, a língua espanhola tem vindo a registar um aumento significativo no número de alunos e cursos disponíveis a nível universitário. Ao nível do ensino secundário têm-se vindo a dar os primeiros passos, como cerca

de 300 estudantes inscritos. Anualmente, o número de alunos matriculados em licenciaturas de Filologia Hispânica rondará os 4 mil. Os alunos graduados recebem o título de “Licenciado em Filologia Hispânica” e, tal como com o português, a maioria não tem qualquer conhecimento da língua quando ingressa nos estudos universitários (MARTÍNEZ e LEE, 2010).

De acordo com Martínez e Lee (2010, p.7), os alunos chineses estão conscientes de que o espanhol pode ser uma via para obter uma grande vantagem no mercado de trabalho. Ao saberem das possibilidades de conseguirem um emprego relacionado com o idioma espanhol, muitos alunos sentem a motivação necessária para concluir a licenciatura.

Desde o ano 2002, são cada mais universidades espanholas que têm acordos firmados com instituições de ensino superior da China. De acordo com o estudo de Martínez e Marco (2010, p.10), a Universidade Complutense de Madrid tinha acordos com nove universidades chinesas espalhadas pelo país (mesmo que exista uma maior concentração em Pequim e Xangai). O estabelecimento deste tipo de convénios demonstra uma vontade mútua em tirar proveito de uma conjuntura internacional que permite promover a cultura de diferentes países de uma forma nunca antes vista. No caso concreto da língua espanhola os dados do comércio bilateral confirmam uma tendência de maior interdependência comercial entre os Estados envolvidos. A partir do interesse meramente económico, é expectável que cada mais chineses se voltem para o espanhol por outras razões, como a literatura, a música, o desporto, etc.

No que toca às universidades portuguesas, também há vários acordos deste tipo que promovem o intercâmbio de aprendentes. A Universidade de Lisboa, através da sua Faculdade de Letras, tem acordos com a Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão, a Universidade Normal de Harbin, a Universidade Sun Yat-Sen, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin, a Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang, entre outras (FLUL, 2017).

No que toca ao papel do próprio governo espanhol, o Ministério dos Assuntos Exteriores e da Cooperação tem um programa de leitorado a nível mundial (MAEC-AECID) que é o principal responsável pela colocação de professores espanhóis nas 13 universidades chinesas com quem tem acordos estabelecidos. As condições para fazer parte deste regime são as seguintes: ter nacionalidade espanhola, ser menor de 37 anos, licenciado ou doutorado por uma universidade espanhola nalguma Filologia, Tradução ou Interpretação, Teoria da Literatura ou Humanidades, com experiência de ensino do espanhol ou literatura espanhola, formação específica nessa área, tal como conhecimentos de chinês ou de outra língua aceite no local (EXABETA, 2013). Ainda que as condições exigidas não sejam muito diferentes daquelas que o nosso Ministério dos Negócios Estrangeiros pede aos candidatos que se apresentam, a verdade é que ao nível dos recursos humanos disponíveis, Espanha tem uma clara vantagem face ao nosso país.

Os esforços que Espanha tem realizado para divulgar o seu idioma ganharam grande folgo no biénio 2006/2007. A criação do já referido Instituto Cervantes de Pequim (2006) possibilitou um aumento significativo da oferta formativa, com cursos de espanhol ajustados a diversos níveis e necessidades dos alunos. Também há cursos destinados a preparar os aprendentes a enfrentar o exame para obter o *Diploma de Español como Lengua Extranjera*, vulgarmente conhecido como DELE (INSTITUTO CERVANTES, 2017). A 23 de abril de 2007, a biblioteca Antonio Machado do Instituto Cervantes de Pequim abriu portas ao público. Conta com 18 mil exemplares em todos suportes existentes, sendo a sua consulta e leitura no local livre e gratuita. Há também 80 pontos de leitura, três computadores e um televisor (INSTITUTO CERVANTES, 2017). Na página do Instituto, pode-se ler:

A nossa missão é difundir a língua e a cultura espanhola e hispano-americana, por isso trabalhamos dia a dia para melhorar o nosso acervo e ser um centro de referência para estudantes, professores e hispanofalantes¹.

Não se pode dizer que a língua portuguesa não tenha uma biblioteca de superior dimensão no território chinês. A biblioteca Camilo Pessanha pertencente ao IPOR foi criada em 1998, contendo cerca de 20 mil títulos:

A Biblioteca Camilo Pessanha, possui um acervo documental com cerca de 20.000 títulos, com maior incidência nas áreas da língua e cultura portuguesas, pretende, através da divulgação do seu espólio e serviços, quer através do catálogo de pesquisa bibliográfica (disponível neste sítio), quer nas suas instalações, em regime de livre acesso, ou, ainda, através de outras ações culturais, contribuir para a difusão da língua, história e cultura portuguesas na Região (Ásia Pacífico). (IPOR 2017)

Do ponto de vista dos recursos ao dispor de quem ensina português na China, Macau, e neste caso particular o IPOR, são fontes de grande importância para quem procura materiais de qualidade. O mesmo pode ser dito das edições promovidas pelo IPM, com destaque para a série *Português Global* que entrou há pouco tempo no mercado da China Continental. Dito isto, a localização geográfica de Macau faz com que o acesso à biblioteca Camilo Pessanha seja algo limitado quando comparado com a sua congénere espanhola. Para que se tenha uma noção, chegar a Pequim de qualquer ponto da China é incomparavelmente mais barato do que ir a Macau. Mesmo considerando que o passaporte português permite entrar no território macaense sem qualquer visto, a deslocação é demasiado cara. Aquilo que fica demonstrado é que uma biblioteca com um acervo de dimensões significativas deve ser criada na China Continental, sendo Pequim a principal cidade a acolher tal infraestrutura. Atualmente, o Centro de Língua Portuguesa da Universidade de Comunicação de Pequim tem uma biblioteca que poderá vir a ser um importante epicentro para a língua e cultura

1. Nuestra misión es difundir la lengua y la cultura española e hispanoamericana, por lo que trabajamos día a día para mejorar nuestro fondo y ser un centro de referencia para estudiantes, profesores investigadores e hispanohablantes. (INSTITUTO CERVANTES, 2017)

portuguesas. No entanto, as suas dimensões ainda não permitem ser o polo atrativo do nosso idioma que a China Continental necessita. Se juntarmos a esta questão o facto de os materiais didáticos existentes ainda serem poucos, é fácil constatar que a língua de Camões encontra-se numa clara desvantagem face a idiomas como o espanhol.

Em outubro de 2007 foi assinado o *Memorando de Entendimiento en Materia Educativa y del Acuerdo de Reconocimiento de Títulos y Diplomas* fez com que títulos, diplomas e graus académicos de Espanha e China passassem a ser reconhecidos reciprocamente em cada um dos países. Desta forma, os alunos de cada país poderão candidatar-se a cursos em qualquer local das partes em questão. As próprias candidaturas a mestrados e doutoramentos não necessitam de homologação prévia dos títulos de licenciatura. Também as universidades espanholas e chinesas podem desenvolver convénios tendo em vista a criação de planos de estudos que sejam válidos nos dois países (MARTÍNEZ e LEE 2010, p. 13).

Os esforços do governo espanhol garantem que os seus leitores consigam uma série de benefícios que têm como objetivo ajudar no seu trabalho e na sua adaptação a uma realidade tão distinta daquela que se encontra em Espanha. Podemos resumir estes benefícios em três partes. Primeiro, do ponto de vista da presença do leitorado na China, a rede é extensa e condizente com o aumento de interesse pelo estudo de espanhol. Olhando a partir de uma perspetiva estratégica, é expectável que o governo espanhol continue a aumentar esta rede de leitorado na China por duas razões. Por um lado, trata-se de uma forma de projetar uma imagem positiva do seu país no exterior, através da língua e da cultura. Por outras palavras, é uma oportunidade de cooptar a China graças ao seu *soft power*. Por outro lado, as universidades espanholas poderão obter um importante lucro com estes acordos. Dada a dimensão do mercado chinês e o aumento progressivo dos alunos de espanhol nesse território, qualquer acordo ou convénio estabelecido por ambas as partes pode representar uma fonte de rendimento interessante numa época em que o financiamento das universidades é cada vez mais complicado.

Segundo, o leitorado espanhol tem um acesso mais facilitado a materiais de ensino adaptados à realidade chinesa. Este facto não se deve apenas à existência de uma biblioteca do Instituto Cervantes em Pequim, mas também pelo material didático disponível no mercado chinês e que está plenamente adaptado às necessidades do leitorado.

Finalmente, a uniformização de programas de ensino facilita grandemente o trabalho de quem chega a um país novo e necessita de referências para saber como iniciar as suas funções. Por muito experiente que seja o leitor, o ensino superior na China é muito diferente daquilo que nós temos em Portugal ou no Brasil. A própria relação com os alunos é mais pessoal do que nos nossos países. Assim sendo, tudo aquilo que nos prepare para uma realidade distinta, incluindo um programa que reconheça as questões e aspetos culturais específicos de um país, é necessário.

4 | DESAFIOS PARA O FUTURO

O governo português deverá acompanhar com atenção a evolução do ensino da língua portuguesa. Como alerta o prof. Carlos Ascenso André, espera-se que o número de universidades com cursos de língua portuguesa passe das atuais 37 para 50 em seis ou sete anos. Também o número de doutorados chineses deverá aumentar, chegando a 10 ou 12 (hoje, há apenas um doutorado). Também é necessário destacar a presença de 16 académicos chineses no 12º congresso da Associação Internacional de Lusitanistas (GAUDÊNCIO, 2017), algo que dá relevo ao interesse pelo idioma.

De um ponto de vista global, há 261 milhões de falantes de português espalhados pelo mundo, a língua mais falada do hemisfério Sul, assim como a terceira nos negócios petrolíferos e de gás a nível mundial e a quinta mais usada na internet. Para Ana Paula Laborinho, umas das responsáveis pela implementação do Instituto Português do Oriente, falta ao português a sua afirmação do ponto de vista da ciência e inovação. Para tal são necessárias bases de dados e terminologias em português (PONTO FINAL, 2017). Também neste campo a experiência chinesa poderá servir de importante apoio com Macau a liderar.

No entanto, as dificuldades que todas as partes envolvidas no geral e os leitores portugueses em particular enfrentam, são variadas:

Ao reduzido número de professores alia-se o isolamento relativo das universidades e a ausência de meios e materiais. O académico (prof. Carlos Ascenso André) entende ser necessário um apoio continuado na formação, produção de materiais destinados a docentes chineses, um maior diálogo entre as instituições e mais parcerias. (PONTO FINAL, 2017)

Este esforço tem sido liderado por instituições como o IPM e o IPOR, mas fica claro que tais contributos não serão suficientes nos próximos anos. Para que seja possível continuar a ajudar o avanço do português na China, o Estado português deverá fazer mais do que até agora. Muito mais do que a disseminação da nossa cultura, trata-se de uma oportunidade para Portugal projetar o seu *soft power*. Nas palavras de Ana Paula Laborinho:

As línguas são formas de afirmação de poder, são formas também de se afirmar do ponto de vista dos negócios e por isso mesmo podemos dizer que as línguas seguem a rota dos negócios. (PONTO FINAL, 2017)

O desenvolvimento da iniciativa Faixa e Rota por parte do governo liderado por Xi Jinping e Li Keqiang conta com Portugal para que seja um sucesso (PESTANA, 2016). Tal também levará a um aumento no número de aprendentes de PLE na China, sendo uma oportunidade para o leitorado que o governo português não deve deixar escapar. Numa primeira instância, e acreditando nas palavras do prof. Carlos Ascenso André, o número de profissionais terá de aumentar para acompanhar as exigências do mercado. Assim sendo, o número de leitores também crescerá.

Analisando o exemplo dos leitores espanhóis, o número de leitores portugueses terá que chegar a números semelhantes. A questão financeira terá de ficar para segundo plano em prol de uma abordagem estratégica que poderá trazer grandes frutos a médio/longo prazo. Trata-se de construir uma imagem de responsabilidade junto dos nossos parceiros económicos através da área do ensino.

Aquilo que temos ao nível dos centros de estudo e acervos também não é suficiente e terá que acompanhar o aumento do número de profissionais e aprendentes de PLE. Até do ponto de vista da nossa imagem, é fundamental que qualquer centro de língua seja um polo de atração para todos aqueles envolvidos nesta área. É difícil “vender” os Descobrimentos, o fado ou Eça de Queirós quando não conseguimos ter uma presença convincente na China.

5 | CONCLUSÕES

Esta análise permite chegar a várias conclusões no que diz respeito ao que os nossos leitores enfrentam e aquilo que é necessário fazer para que possamos encarar os desafios do ensino de PLE na China nos próximos anos.

A primeira conclusão é que é necessário usar o exemplo dado por outros idiomas e aumentar a nossa presença no sistema educativo chinês. Tal alcança-se com mais acordos entre universidades, maior número de leitores e mais centros de línguas. O Estado português deverá entender que está muito mais em jogo do que o aumento de aprendentes de PLE, também a nossa imagem e uma oportunidade do ponto de vista económico-financeiro.

Os nossos leitores têm a sorte de poder contar com instituições como o IPOR e o IPM para aquilo que for necessário. Contudo, o facto de ambas as instituições estarem localizadas em Macau faz com que haja algum distanciamento em relação ao que se passa na China Continental. Assim, o Instituto Camões terá de procurar reforçar a sua presença no território o quanto antes para garantir que todo o trabalho que foi feito até agora não seja desperdiçado. Como se verificou, o Instituto Cervantes é um claro exemplo de como se promove uma língua partilhada por milhões de pessoas ao mesmo tempo que contribui para melhorar o *soft power* e os interesses do Estado espanhol. Não bastando replicar o modelo, o ensino de PLE poderá ganhar imenso com as lições que outras línguas nos oferecem.

REFERÊNCIAS

— *Alliance Française de la Chine*. Alliance Française. Disponível em: <http://www.afchine.org/fr>. Acesso em: 5 out. 2017.

— ANDRÉ, C.A.. *O ensino do português como instrumento de desenvolvimento e cooperação: um exemplo em Macau*. 2014. Discurso apresentado na 4ª Conferência Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Angola, Luanda e Lubango, 2014

- BUGGE, A.. China Three Gorges buys EDP stake for 2.7 billion euros. **Reuters**, 22 dez. 2011. Disponível em: <https://www.reuters.com/article/us-edp-threegorges/china-three-gorges-buys-edp-stake-for-2-7-billion-euros-idUSTRE7BM04V20111223>. Acesso em: 6 out. 2017.
- *Onde estamos? – China. Camões Instituto da Cooperação*. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/activity/onde-estamos/china>. Acesso em: 11 out. 2017.
- *Perguntas frequentes Ensino. Camões Instituto da Cooperação*. Disponível em: http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/aprender-portugues/index.php?option=com_content&view=article&id=14647. Acesso em: 11 out. 2017.
- *Lectorados AECID en China. Exabeta*. Disponível em: <https://www.exabeta.com/profesor-de-espanol-en-chin/>. Acesso em: 5 out. 2017.
- *Português Língua Estrangeira na China: “Foi o português que me escolheu a mim”. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa*. Disponível em: <http://www.letras.ulisboa.pt/pt/noticias/646-portugues-lingua-estrangeira-na-china-foi-o-portugues-que-me-escolheu-a-mim>. Acesso em 11 out. 2017.
- GARCÍA CAMPOS, J.M. ¿Cuántos estudiantes de español hay en el mundo?. **La Vanguardia**, 14 jun. 2015. Disponível em: <http://www.lavanguardia.com/vangdata/20150622/54432960001/cuantos-estudiantes-de-espanol-hay-en-el-mundo.html>. Acesso em 30 set. 2017.
- GAUDÊNCIO, R. Em sete anos haverá 50 “universidades chinesas com português”. **Público**, 30 jul. 2017. Disponível em: <https://www.publico.pt/2017/07/30/sociedade/noticia/em-sete-anos-havera-50-universidades-chinas-com-portugues-1780800>. Acesso em 12 out. 2017.
- *Lectorados MAEC-AECID - Convocatoria Lectorados 2017-2018. Gobierno de España – Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación*. Disponível em: <https://www.aecid.gob.es/es/Paginas/DetalleProcedimiento.aspx?idp=239>. Acesso em: 7 out. 2017.
- *Goethe Institut China. Goethe Institut*. Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/cn/en/sta/pek.html>. Acesso em: 9 out. 2017.
- *Instituto Cervantes de Pekín. Instituto Cervantes*. Disponível em: <http://pekin.cervantes.es/es/>. Acesso em: 7 out. 2017.
- *IPOR. Instituto Português do Oriente*. Disponível em: <http://ipor.mo/>. Acesso em: 11 out. 2017.
- LEITÃO, L. O “crescimento exponencial” do português. **Revista do Ensino Superior de Macau**, Macau, 14, p.54-57, set. 2016.
- LU, J. Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China. **Universidade de Estudos Internacionais de Xangai**, Xangai, 11 mai. 2015. Disponível em: <http://es.shisu.edu.cn/resources/news/content1915>. Acesso em: 12 out. 2017.
- MAR, D. Do. Português — Uma língua à solta. *Revista Macau*, Macau, 62, jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistamacau.com/2018/06/10/portugues-uma-lingua-a-solta/>. Acesso em: 9 abr. 2019.
- MARTÍNEZ, C.M. & LEE, J.M. La enseñanza del español en China: Evolución histórica, situación actual y perspectivas. **Revista Cálamo FASPE**, Madrid, 56, p.3-14, out.-dez. 2010.
- Peskine, L. La place de la langue française en Chine : un article de Chine informations. **Association des Professeurs de Langues Vivantes**, 6 mai. 2008. Disponível em: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1696>. Acesso em: 29 set. 2017.

- PESTANA, L.F., *O Consenso de Beijing em África: um modelo para Angola?* 2013. Dissertação de Mestrado — Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2013.
- PESTANA, L.F. Iniciativa de Cinturão e Rota - oportunidade para Portugal?. **Xinhua Português**, Pequim, 11 nov. 2016. Disponível em: http://portuguese.xinhuanet.com/2016-11/11/c_135822507.htm. Acesso em: 12 set. 2017.
- Ana Paula Laborinho: “As línguas são formas de afirmação de poder”. **Ponto Final**, Macau, 31 jul. 2017. Disponível em: <https://pontofinalmacau.wordpress.com/2017/07/31/ana-paula-laborinho-as-linguas-sao-formas-de-afirmacao-de-poder/>
- WANG, S. (2001). A Língua Portuguesa na China. **Cadernos de PLE-1- Universidade de Aveiro**, Aveiro, p.165-192, 2001.
- WEI, H. *La enseñanza del español en China*. Discurso apresentado em FIAPE - V Congreso internacional. Espanha, Cuenca, 2014
- *China e países de língua portuguesa discutem cooperação em conferência ministerial*. **Xinhua Português**, Pequim, 11 out. 2016. Disponível em: http://portuguese.xinhuanet.com/2016-10/11/c_135746323_11.htm. Acesso em: 7 out. 2017.
- *Ministério dos Negócios Estrangeiros – Estrutura Orgânica*. **XXI Governo**. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/area-de-governo/negocios-estrangeiros/informacao-adicional/estrutura-organica.aspx#ic>. Acesso em: 9 out. 2017.

CONCEPÇÕES DE GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ericson José de Souza

Universidade de Pernambuco

Nazaré da Mata – PE

Benedito Gomes Bezerra

Universidade de Pernambuco

Nazaré da Mata – PE

RESUMO: O ensino de língua requer do docente uma dinamicidade, atentando à complexidade do objeto. Teorias nos levam a compreender que os gêneros são os únicos capazes de permitir igual desempenho, uma vez que englobam, além dos aspectos linguísticos, os discursivos e contextuais. Por isso, os PCN orientam que o ensino de Língua Portuguesa tome como base. A presente pesquisa investigou de qual maneira o LD aborda essa temática e como orienta os docentes à prática do ensino fundamentado nos gêneros, levando-nos a compreender a concepção que os autores possuem deles. Tal compreensão é importante para a avaliação de como as teorias de gênero vêm sendo transpostas didaticamente para a realidade escolar do Ensino Fundamental. Adicionalmente, a pesquisa permite ponderações sobre os efeitos eventualmente positivos do processo de avaliação dos livros didáticos feito no âmbito do PNLD. Com este objetivo, aprofundamo-nos em diversas abordagens do tema realizadas

por Bakhtin (2003), Bazerman (2005), Bezerra (2017), Marcuschi (2008) e Miller (2009). Posteriormente, observamos as concepções e a forma como o gênero é utilizado por Cereja (2015) e Ramos (2012), em duas coleções aprovadas pelo PNLD 2017. Para a análise, definimos como foco as seções “Estudo do texto” e “Produção de texto”. A partir dos dados examinados, constatou-se que os autores relacionam o texto, o discurso e o contexto em uma aplicação pedagógica eficiente que cumpre com a finalidade do trabalho, considerando o gênero como uma “ação linguística” adaptada às “esferas de atividades humanas” integrando a “interculturalidade”.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua. Concepções de gêneros. Livro didático.

TEXTUAL/DISCURSIVE GENRE NOTIONS IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS

ABSTRACT: The teaching of language requires a dynamicity by the teacher, paying attention to the complexity of the object. Theories lead us to understand that genres are the only ones capable of allowing such a performance, since they encompass, besides the linguistic aspects, the discursive and contextual ones. For this reason, the PCN advise that Portuguese language teaching take them as a base. The present research intended to investigate in

which way the textbooks address this theme and how it guides teachers to the practice of teaching based on the genre, leading us to understand the authors' conception of them. Such understanding is important for the evaluation of how genre theories have been transposed to the reality of elementary school. In addition, the research allows the consideration of the possible positive effects of the evaluation process of the textbooks made under the PCN. In this paper, we analyze the different approaches of Bakhtin (2003), Bazerman (2005), Bezerra (2017), Marcuschi (2008) and Miller (2009). Later, we observed the conceptions and the way the genre is used by Cereja (2015) and Ramos (2012), in two collections approved by NTP from 2017. For the analysis, we defined as focus the sections "Study of the text" and "Production of text". Based on the data examined, it was verified that the authors relate text, discourse and context in an efficient pedagogical application that fulfills the purpose of the work, considering genre as a "linguistic action" adapted to the "spheres of human activities" "Integrating" interculturality ".

KEYWORDS: Language teaching. Conceptions of genders. Textbooks.

1 | INTRODUÇÃO

Os estudos dos gêneros não são recentes, mas a atualização das pesquisas faz-se necessária, principalmente se considerarmos as novas formas de comunicação que colaboraram com o surgimento de novas práticas sociais. O que poderia ser funcional há uns anos, hoje poderá não ser relevante ou ter assumido um novo significado. Este ponto de vista servirá, também, para compreendermos a necessidade da atualização no que diz respeito às práticas metodológicas do professor em sala de aula. Neste âmbito, o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) torna-se um alvo, já que é utilizado pela maioria dos professores e compreendido como uma das principais ferramentas que facilita o ensino. Com base nesta perspectiva, analisamos 02 coleções de LDLP com o intuito de investigar como estão sendo transmitidas atualmente as teorias de gêneros para o LD, quais os métodos utilizados e quais os aspectos que são explorados, uma vez que, estes dados ocasionarão uma percepção do conceito de gênero assumido pelos autores das coleções.

Nossas análises foram feitas com base nos estudos de Bezerra (2017), que defende a exploração do gênero por completo, em suas dimensões textuais e discursivas; Bakhtin (2003), que desenvolveu teorias relativas aos discursos dos gêneros; Marcuschi (2011), o qual atenta para a dinamicidade do gênero, conceituando-os como "rotinas sociais"; Bazerman (2005), que considera além das características dos gêneros a relação das pessoas com eles em contextos diferentes, acreditando se tratar de "fatos sociais"; e Miller (2009), que destaca a tipificação do gênero, mas também considera o surgimento de novos gêneros a partir de novas necessidades.

No mais, buscamos fazer análises pautadas no que há de implícito e explícito

nos livros, com uma visão crítica dos dados, mas sem aplicar juízo de valor às obras, promovendo assim o diálogo com as teorias e a reflexão acerca do material didático utilizado em sala de aula.

2 | O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO OBJETO DE ANÁLISE

A intencionalidade em analisar o livro didático de língua portuguesa fundamenta-se na percepção do LD como principal ferramenta teórico-metodológica do professor em sala de aula. Decorrente das atualizações dos PCN's que orientam o ensino de língua com base nos gêneros, os autores dos LDLP buscam a adaptação dos conteúdos às novas exigências. No entanto, para os LD serem utilizados nas escolas, necessitam da aprovação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), programa do governo federal que analisa criteriosamente os LD e distribui os que são considerados de boa qualidade. Esta seleção rigorosa é plausível, uma vez que, uma “ferramenta” de má qualidade poderá acarretar um negativo desenvolvimento da atividade. É nesta lógica que se origina essa pesquisa, com o objetivo de averiguar como estão sendo transpostas atualmente as teorias de gêneros em duas coleções de LDLP aprovadas em 2017 pelo PNLD.

Concernente à concepção de LD, Bunzen (2005) o considera como um “gênero secundário”, com base na teoria bakhtiniana. Esta noção defende a ideia de que o LD é constituído de vários gêneros, mas institui um discurso próprio, pois em seu processo de produção as escolhas do autor são carregadas de intenções e ideologias. Sem dúvidas é um julgamento considerável, no entanto, há outro olhar desempenhado por Marcuschi (2008) que conceitua o LD como um “suporte de gêneros” considerando que “o livro didático contém textos dos mais variados gêneros, tais como contos, poemas, tirinhas de jornal, notícias jornalísticas, adivinhas, atas, cartas pessoais etc., sem contar com gêneros como sumário, expediente da editora, ficha catalográfica, exercícios, bibliografia e outros” (p. 170). É importante ressaltar que nessa pesquisa contemplaremos esta concepção, pois o livro “didático” possui este adjetivo pela função didática atribuída aos gêneros, ao que Marcuschi denominou “reversibilidade de função”. O autor afirma que

O LD de língua portuguesa, é um suporte que contém muitos gêneros, pois a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda esses gêneros em duas identidades, embora lhe dê outra funcionalidade, fato ao qual denominei reversibilidade de função. (MARCUSCHI, 2008, p. 179)

O nosso olhar para o LDLP está direcionado a tal “reversibilidade de função” conceituada, isso porque esse conceito de reverter função possibilitará aos professores o acesso à “dinamicidade” dos gêneros. Para um melhor esclarecimento, lembremos do gênero “crônica” que possui como função informar, narrar, descrever e até criticar acontecimentos sociais do cotidiano, mas no LD pode ser utilizado para explorar estilo, forma e composição do gênero, analisar os aspectos linguísticos,

práticas de leitura, interpretação e produção de textos. É esse tipo de reversibilidade que o LDLP fará com diversos gêneros, orientando o professor quanto ao ensino baseado neles.

Esse material didático (LDLP) tem sido analisado em outras pesquisas, como as selecionadas por Santos (2011), que reúne uma coleção de artigos os quais investigam temáticas aproximadas. Um estudo mais recente foi realizado por Marcuschi e Lêdo (2015) investigando o LD pela perspectiva das identidades de gênero social, além de Suassuna (2009), que expõe visões críticas a respeito do LDLP e indica análises que devem ser feitas pelo professor.

Considerando-se que o LDLP continua sendo utilizado em sala de aula, torna-se relevante a atualização e desenvolvimento de pesquisas nessa esfera, buscando compreender os métodos transpostos, analisá-los, criticá-los e até modificá-los se necessário.

3 | OS GÊNEROS (TEXTUAIS / DISCURSIVOS)

A linguagem é um instrumento primordial quando a temática envolve comunicação/interação entre as pessoas. O objetivo do professor de língua portuguesa em sala de aula é precisamente ampliar o conhecimento dos alunos a esse respeito e, para isto, apoia-se frequentemente no livro didático. Assim poderá restar a pergunta: o que tudo isto tem a ver com os gêneros?

Discursando a respeito da linguagem, Antunes (2009, p. 49) afirma que “usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros” e “essas coisas somente acontecem em textos”. Referente ao texto, Bezerra (2017, p. 37) reitera: “o texto, tal como construído em cada situação de interação, remete às convenções de um ou mais gêneros”. Sendo assim, entendemos que o gênero é um adaptador da linguagem aos diversos contextos que, sem dúvida, atendem aos objetivos anteriormente citados.

Análogos à língua são os gêneros, complexos em sua natureza. Eles materializam, adaptam e movimentam a língua de acordo com as diversas (os) situações/contextos. Bazerman (2005) os conceitua como “fatos sociais”. Este conceito embasa-se na concepção de língua como forma de ação, compreendida como um objeto para comunicar e agir. Dessa forma, todas as vezes que quisermos comunicar ou agir socialmente, recorreremos a um dado gênero. Se pensarmos na legitimação do poder de uma determinada pessoa, esse é um fato que pode ser concretizado a partir de um ofício ou outro gênero que possua esta função. Contudo, para que os atos realizem-se com eficiência, Bazerman (2005) afirma que as nossas palavras “devem ser ditas pela pessoa certa, na situação certa, com o conjunto certo de compreensões” (p. 26). E Marcuschi (2008) reitera: “a escolha de um ou outro gênero em nossa atividade discursiva não é uma escolha aleatória e sim

comandada por interesses específicos” (p. 160). Desta forma, compreende-se que cada gênero possui uma função específica que determinará o seu momento de uso. Este posicionamento nos conduz a refletir a respeito dos eventos nos quais estamos inseridos, como um jogo de futebol, um casamento, um congresso acadêmico, um julgamento etc. Nestes eventos circularão gêneros adaptados as ações linguísticas funcionais para as situações recorrentes, ao que Marcuschi (2008) denominou “domínio discursivo” e Bakhtin (2003) “esferas de atividades humanas”. Segundo o autor

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 279)

A afirmação de Bakhtin diz respeito à análise ou compreensão do gênero como um todo e não como partes isoladas. À vista disso, o gênero “torna-se mais que uma entidade formal; ele se torna pragmático, completamente retórico, um ponto de ligação e efeito, um aspecto da ação social” (MILLER, 2009, p.24). De maneira complementar, Marcuschi (2011) defende a ideia de que não é significativo considerar o gênero apenas como “forma” ou “estrutura”, mas que o consideremos também como “flexível” e “variável”. Em outras palavras, é preciso focar no que há de dinâmico nos gêneros, visto que, é essa “dinamicidade” que os caracteriza como adaptadores da língua nas diversas situações comunicativas, nos contextos formais e informais. Porém, ser “dinâmico” não significa estar vulnerável à livre escrita, pois dependendo do gênero (contexto) a linguagem formal deverá ser utilizada, considerando que os gêneros determinam a escolha do léxico.

Por conseguinte, para um bom trabalho com a língua é necessário manter o olhar sobre duas perspectivas: social e linguística. Marcuschi reitera: “Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (2011, p.20). Esse conceito tem a ver com a funcionalidade e a produção de sentido instituída pelo gênero como parte de uma cultura. Fundamentados nessas perspectivas, apresentamos a seguir nossa análise das coleções de livros didáticos.

4 | O GÊNERO EM SEU ASPECTO INTERCULTURAL

Inicialmente, observamos de que forma são explorados os sentidos do texto em seu contexto. Temos afirmado que somente os gêneros permitem igual contextualização. Nas coleções os autores utilizam frequentemente a exploração contextualizada dos vocabulários empregados nos gêneros. No livro *Universos* (2012) destinado ao 6º ano do fundamental, há uma proposta de leitura de uma “lenda” nomeada “Bahira, o pajé que roubou o fogo”. Observemos a proposta posterior à

leitura:

2. Escreva com outras palavras o sentido das expressões destacadas a seguir.
- 💡 Volte ao texto e tente descobrir o significado das expressões pelo contexto.
- a) “[...] as mulheres **faziam das tripas coração** pra que não se estragasse a caça [...].”
 - b) “As índias [...] **choravam suas mazelas** junto a Bahira [...].”
 - c) “E que o dono do fogo não o **daria assim, de mão beijada** [...]!”
 - d) “Os Kawahiwas [...] já estavam nervosos, achando que a travessia **ia gorar**.”

Fonte: (RAMOS, 2012, p. 18, 6º ano)

O livro além de explorar em outras questões a respeito das palavras usadas pelos indígenas, nesse fragmento investiga os sentidos das expressões a partir do contexto em que estão inseridas. Propostas como essa levam os alunos a compreenderem que os gêneros são produzidos em situações reais. E mesmo quando se trata de uma “lenda” (ficcional), estão presentes no gênero: ideologias, culturas, sentimentos e outros elementos sociais pertencentes ao contexto de produção. Portanto, nesse caso, há um tratamento do gênero integrando a “interculturalidade”. Analisemos por essa mesma perspectiva uma proposta do livro de Cereja (2015), desta vez, o gênero “mito”.

1. Mitos são narrativas que expressam o modo como determinado povo vê o mundo e tenta explicar fatos e fenômenos cuja origem e funcionamento desconhece. Cada povo e cada cultura têm seus próprios mitos e tradições. De que cultura faz parte o mito de Asclépio?

Fonte: (CEREJA, 2015, p. 21, 7º ano)

Nesse fragmento é notória a compreensão de gênero como forma de expressão cultural, visto que para os autores o mito expõe uma visão de mundo inter-relacionada com a cultura, pois consideram que em outras culturas a “temática” poderá ser diferente. Esta compreensão de “gênero e cultura” favorece o bom funcionamento das práticas sociais, uma vez que nos faz refletir a respeito dos diversos eventos que um gênero pode circular e a diversificação de suas temáticas dependendo da cultura.

5 | EXPLORAÇÃO DA TIPOLOGIA PREDOMINANTE NO GÊNERO

A tipologia predominante do gênero também é explorada e trabalhada nas coleções. O exemplo abaixo foi proposto a partir da leitura da lenda “Bahira, o pajé que roubou o fogo”, citada anteriormente. Observe-se que além de explicar os elementos constituintes da tipologia narrativa, faz-se o aluno refletir, retornar ao texto e identificá-los. Em outras propostas são trabalhados o enredo, personagem, narrador, tempo e espaço, que são também típicos das “narrativas”.

13. Leia outro quadro para pensar sobre a organização dos acontecimentos da lenda.

ENREDO DE UMA NARRATIVA TRADICIONAL	
Situação inicial de equilíbrio	Momento em que o leitor ou ouvinte se situa na narrativa, pois são apresentadas as personagens, o espaço e o tempo em que vivem.
Surgimento do conflito	Parte em que a narrativa toma forma, pois há o desenvolvimento de conflitos que provocam ações e reações das personagens.
Climax	Momento de maior tensão na narrativa, que, normalmente, prepara o leitor ou o ouvinte para a resolução do conflito e a finalização da história.
Desfecho	Resolução do conflito e revelação do destino das personagens.

a) Identifique o trecho da lenda que corresponde à **situação inicial de equilíbrio**.
b) Que acontecimento desencadeia o surgimento do primeiro **conflito** na lenda?

Fonte: (RAMOS, 2012, p. 20, 6º ano)

Esse tipo de proposta torna-se relevante, tendo em vista que a exploração dos elementos típicos das tipologias nos gêneros levará o aluno a compreender que os gêneros diferem uns dos outros em diversos aspectos, sejam referentes à variante utilizada, estrutura, meio de circulação, público leitor, tipologia dominante etc. São conhecimentos que, sem dúvidas, auxiliarão no momento da produção. No livro de Cereja (2015) encontramos atividades com temática semelhante. Vejamos:

O texto de campanha comunitária geralmente emprega verbos no modo imperativo, como **participe**, **ajude**, etc. Releia este trecho do texto de campanha lido:

“Sintonize-se com o planeta e apague as luzes por 60 minutos, das 20h30 às 21h30.”

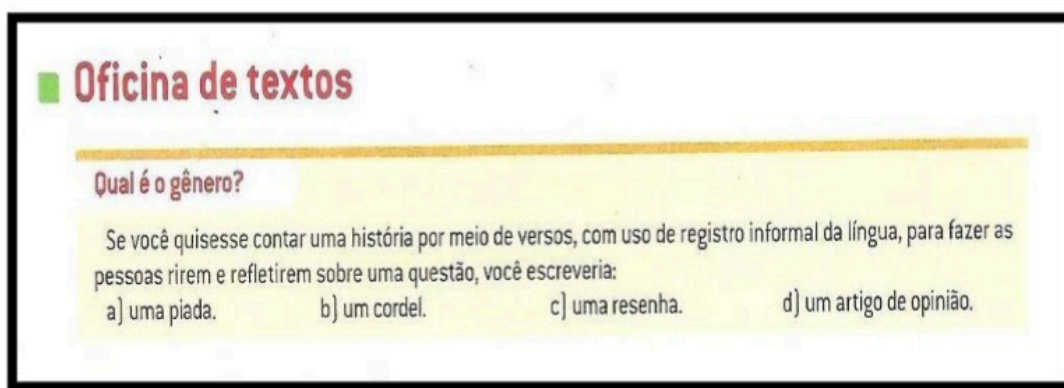
Fonte: (CEREJA, 2015, p. 145, 7º ano)

Nota-se que neste exemplo, assim como no anterior, a tipologia predominante

é investigada, desta vez o tipo “injuntivo”, típico das campanhas comunitárias entre outros gêneros. Esta abordagem torna pertinente a distinção entre gênero e tipologia textual, tema discutido por Marcuschi (2008) e Bezerra (2017). A discussão citada pretende esclarecer que o tipo textual não define o gênero, visto que um gênero pode conter mais de um tipo textual, fenômeno denominado “heterogeneidade tipológica”. Como bem afirmou Bezerra (2017, p. 44): “Não se trata de opor o tipo textual ao gênero, mas de relacionar os tipos de texto a aspectos da composição dos textos nos diferentes gêneros”. Por isso, utilizamos sempre o termo “tipologia predominante”, considerando que outros tipos podem estar presentes nos gêneros analisados.

6 | FORMA, ESTILO E FUNÇÃO DO GÊNERO

Temos adotado a concepção de Marcuschi (2011) que conceitua os gêneros como “rotinas sociais”. Eles organizam as nossas ações em todos os níveis. Todas as vezes que queremos nos comunicar ou realizar ações linguísticas recorremos a um gênero que possua uma função que cumpra com o nosso objetivo, por exemplo, se quisermos deixar um recado para alguém, dependendo do contexto e da situação, produziremos um bilhete, um e-mail etc. Se quisermos reclamar sobre os serviços de uma determinada instituição, certamente produziremos uma carta de reclamação. Observe-se que cada gênero possui uma função, uma forma (o gênero e-mail e carta de reclamação possuem formas diferentes) e também um estilo (o bilhete permite a utilização da linguagem informal, a carta de reclamação não permite). Esse conhecimento facilitará o estabelecimento da coerência em diversas situações e principalmente no momento da produção textual. Os livros didáticos que analisamos trabalham com esta noção. Vejamos um exemplo:



Fonte:(RAMOS, 2012, p. 53, 6º ano)

Nesta proposta, nota-se que para o aluno responder corretamente a pergunta ele terá que conhecer todos os aspectos do gênero “cordel”: a forma (versos); o estilo (informal) e a função (fazer rir e refletir). Há outro exemplo do trabalho com os

aspectos constituintes do gênero. Observe:

As campanhas comunitárias são feitas com a finalidade de incentivar a população a participar de uma causa de interesse da comunidade, como o combate à dengue, a doação de sangue, a prevenção contra doenças, a vacinação, etc.

Fonte: (CEREJA, 2015, p. 145, 7º ano)

No fragmento, informa-se a respeito da função do gênero campanha comunitária e em outros momentos também se menciona a forma e o estilo, isto porque estes conceitos auxiliarão na produção textual, seção apresentada em cada unidade dos livros didáticos.

7 | GÊNERO E GRAMÁTICA

Para explorar os aspectos gramaticais a partir do gênero, os autores utilizam a estratégia de reconstruir os sentidos do texto a partir de inferências gramaticais realizadas pelos alunos. O assunto torna-se bastante polêmico quando falamos de gramática, mas observemos uma proposta interessante:

2. Observe as palavras destacadas neste trecho. Elas também foram usadas para se referir a um mesmo elemento, evitando uma repetição desnecessária.

“Daí que, saindo do ninho, cobriram o corpo de **Bahira**.
O **pajé** estirou-se no chão [...]”

Indique, nas frases a seguir, as palavras que se referem a um mesmo elemento. Um trecho pode ter mais de um exemplo.

- I. “[...] um morto perfeito. Urubu, o tal que era dono do fogo, lá do alto viu aquela **carniça** maravilhosa.”
- II. “Dizem que o Urubu não sai de casa sem carregar o fogo debaixo da asa. [...] **Bahira** abriu meio olho e viu o brilho do **Tatá-miri** no **sovaco** do **bichão**.”

Fonte: (RAMOS, 2012, p. 21, 6º ano)

No exemplo acima, percebe-se que são trabalhados conhecimentos a respeito dos substantivos, hiperônimos, hipônimos e sinônimos. Esses elementos gramaticais são indispensáveis no momento da produção do gênero, principalmente os que

exigem a utilização da variante padrão da língua. Um primeiro olhar para a proposta poderá passar a impressão de que estamos diante de um trabalho com frases isoladas, mas se considerarmos que o aluno poderá fazer as substituições indicadas e voltar ao texto para verificar como ficaria o sentido ou a estrutura gramatical dele, poderemos considerar que estamos contextualizando a gramática, ou seja, levando o aluno a perceber os sentidos dos elementos gramaticais e o que eles podem fazer com o texto/discurso. É esse o método utilizado nas coleções, sempre ocasionando a construção de novos sentidos ou sentidos idênticos a partir dos elementos gramaticais. São trabalhados verbos, adjetivos, advérbios entre outros, com essa mesma metodologia.

8 | PRODUÇÃO DE GÊNERO

Analisar a questão do gênero é de uma complexidade enorme, mas, para facilitar e ao mesmo tempo ampliar a visão acerca dos gêneros, Bakhtin (2003) classifica-os como “primários e secundários”. Os primários são os mais simples, por exemplo, a carta pessoal e o diálogo. Já os secundários são os mais complexos, por exemplo, o romance e a crônica. Todavia, Bakhtin (2003) chama a atenção para o fato de que em seu processo de construção os gêneros secundários absorvem alguns gêneros primários para os constituir. Uma proposta com um gênero secundário poderá permitir trabalhar dois gêneros ao mesmo tempo, sem levar em consideração a questão do discurso específico, pois um gênero primário como constituinte de um secundário faz parte de um discurso geral. A figura abaixo é uma proposta de produção de um gênero secundário, observemos:

O texto a seguir é o início de uma crônica de humor de Luis Fernando Verissimo. Dê continuidade a ele.

Brincadeira

Começou como uma brincadeira. Telefonou para um conhecido e disse:

- Eu sei de tudo.

Depois de um silêncio, o outro disse:

- Como é que você soube?
- Não interessa. Sei de tudo.
- Me faz um favor. Não espalha.
- Vou pensar.
- Por amor de Deus.
- Está bem. Mas olhe lá, hein?

Descobriu que tinha poder sobre as pessoas.
[...]

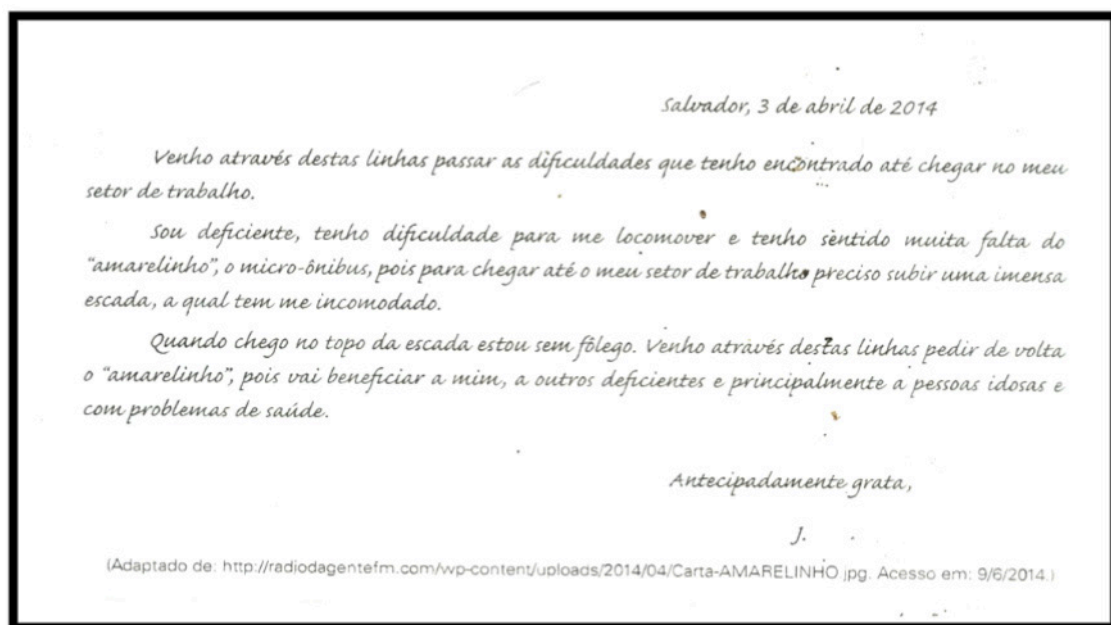


(Comédias da vida privada — Edição especial para escolas. Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 74.)

Fonte: (CEREJA, 2015, p. 87, 7º ano)

Em análise, identificamos que o gênero proposto para a produção é uma crônica, contudo, há, interno a esse gênero, um telefonema. Não podemos deixar de

considerar que o telefonema nesse caso é ficcional, por isso não assume o discurso de um telefonema real, mas em termos de estrutura e estilo o gênero é trabalhado. Há nesse caso uma incrível dinamicidade, pois a proposta permitirá ao aluno moldar a história ao seu critério, diferente do que acontece com alguns gêneros primários, como por exemplo, a carta. Vejamos então uma carta que foi utilizada como exemplo para que os alunos produzissem uma semelhante:



Fonte: (CEREJA, 2015, p. 184, 7º ano)

Diferentemente da proposta da crônica, temos aqui um gênero de estrutura fixa e muito mais rígido com relação aos aspectos linguísticos, tendo em vista a obrigatoriedade da utilização do “conjunto de normas que regulam o uso da norma culta” como diz Antunes (2017, p. 30). A carta de reclamação não proporciona toda liberdade que a crônica, por outro lado, pode ser considerada mais funcional, no sentido de interligar o gênero com a realidade, pois as cartas produzidas na sala de aula podem ser escritas para uma situação real e serem realmente enviadas a alguma instituição. Um bom trabalho com a produção dos gêneros, sejam eles primários ou secundários, poderá tornar mais eficiente o ensino de língua portuguesa, pois, rígidos ou dinâmicos, os gêneros cumprem funções.

9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou uma análise atual de como estão sendo transferidas para a sala de aula as teorias de gênero através do livro didático e conseqüentemente as concepções de gênero adotadas pelos autores das coleções. Observamos que as duas coleções analisadas dialogam com as teorias que defendem o trabalho dinâmico com os gêneros. De maneira competente e

criativa são explorados os aspectos: gênero na cultura; tipologias; forma; função; estilo e produção textual.

De acordo com as exigências dos PCN's e o atual pensamento do trabalho com os gêneros, podemos afirmar que as coleções analisadas, ainda que com alguns senões, conseguem cumprir com o objetivo do ensino de língua portuguesa, tendo em vista que diversificam e flexionam adequadamente suas abordagens, pois relacionam o texto, o discurso e o contexto em uma aplicação pedagógica eficiente que cumpre com a finalidade do trabalho, considerando o gênero como uma “ação linguística” adaptada às “esferas de atividades humanas” integrando a “interculturalidade”. Em suma, todos os objetivos da pesquisa foram alcançados, considerando que conseguimos dados atuais das teorias de gênero no livro didático e a concepção adotada pelas coleções.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 277-326.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividade: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.

BEZERRA, Benedito G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta) teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BUNZEN, Clécio. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Estudos Linguísticos**, v. 1, n. 34, 2005, p. 557-562.

CEREJA, William Roberto. **Português: linguagens**, 6º. ao 9º. ano. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

MARCUSCHI, Elizabeth; LEDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. Representações de gênero social em livros didáticos de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.15, n.1, 2015, p.149-178.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

RAMOS, Rogério de Araújo. **Universos: língua portuguesa, 6º ao 9º anos**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

INTERFACE FALA-ESCRITA NO DISCURSO DE UM SUJEITO POLÍTICO

Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho

Universidade Católica de Pernambuco
Recife/PE

Daniela Paula de Lima Nunes Malta

Universidade Federal de Pernambuco
Recife/PE

Mário Pereira Lima

Universidade Federal de Pernambuco
Recife/PE

RESUMO: Este estudo se propõe a apresentar algumas considerações sobre a fala e a escrita, a partir da análise de duas situações discursivas produzidas por um sujeito político, a saber, um texto escrito, lido no Plenário do Senado Federal, em dezembro de 2012, por um Senador da República, filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB-PE) e um texto oral, mais precisamente uma entrevista radiofônica concedida pelo sujeito, em agosto de 2013, a uma estação de rádio de uma cidade do interior de Pernambuco. Para as considerações apresentadas neste trabalho partimos, principalmente, das reflexões de Havelock (1995), Olson (1997) e Marcuschi (1996; 2010) no que diz respeito à fala e à escrita. Observou-se que os textos analisados, texto escrito e texto oral, apresentam certo entrecruzamento entre si, principalmente no que diz respeito ao

fato de o texto escrito para ser apresentado em Plenário necessitou ser oralizado e a fala, produzida durante uma entrevista radiofônica, para ser apresentada em suporte textual escrito, necessitou ser transcrita. Assim, os textos analisados evidenciam que fala e escrita, como práticas sociais de uso da língua, embora realizados em diferentes condições de elaboração, possuem características próprias, não podendo, portanto, uma ser colocada em condição de superioridade ou inferioridade à outra, mas como um continuum.

PALAVRAS-CHAVE: Fala, Escrita, Sujeito Político.

SPEECH-WRITTEN INTERFACE IN THE SPEECH OF A POLITICAL SUBJECT

ABSTRACT: This study proposes to present some considerations about speech and writing, based on the analysis of two discursive situations produced by a political subject, namely a written text, read in the Plenary of the Federal Senate in December 2012, for a Senator of the Republic, affiliated to the Brazilian Labor Party (PTB-PE) and an oral text, more precisely a radio interview given by the subject in August 2013 to a radio station in a city in the interior of Pernambuco. For the considerations presented in this paper, we start with the reflections of

Havelock (1995), Olson (1997) and Marcuschi (1996, 2010) regarding speech and writing. It was observed that the analyzed texts, written text and oral text, present a certain cross-linking between them, mainly in that the written text to be presented in Plenary needed to be orchestrated and the speech, produced during a radio interview, to written textual support, had to be transcribed. Thus, the texts analyzed show that speech and writing, as social practices of language use, although performed in different conditions of elaboration, have their own characteristics, and therefore can not be placed in condition of superiority or inferiority to the other, but as a *continuum*.

KEYWORDS: Oral language, Written language, Political Subject.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito refletir sobre o uso da língua quanto à fala e à escrita, na perspectiva interacionista, em que os processos e as condições de produção são determinantes para a realização de cada modalidade. Para isso, tomaremos dois acontecimentos linguísticos, a saber, um texto escrito e uma entrevista radiofônica, ambos produzidos por um senador da República Federal.

Convém ressaltar que nas pesquisas sobre oralidade e escrita, teorias antigas e recentes postulam que a escrita é um recurso gráfico destinado à transcrição da fala. Segundo Olson (1997), essa suposição vigora desde a época de Aristóteles e perpassa a modernidade, através dos estudos desenvolvidos por Saussure e Bloomfield, representantes da Linguística Moderna.

Na história da oralidade, de acordo com Havelock (1995), as atividades das sociedades orais primárias, os acordos comuns, os costumes e a propriedade eram geridos por meio apenas da linguagem oral. Diante dessa circunstância, essas sociedades oralistas dependiam, segundo esse autor, das narrativas e, principalmente, da memória para registrar seus conhecimentos. No entanto, devido à intensa atividade agrícola, essas sociedades perceberam a necessidade de contabilizar seu rebanho e sua produção, fenômeno que a memória, possivelmente, não seria capaz de fazer já que a produtividade era crescente, sendo necessário, assim, o registro escrito.

De acordo com Olson (1997), os antigos sumérios desenvolveram um sistema de registro com fins contábeis, em que uma série de peças de argila com marcas e formas diferentes eram usadas para contar suas criações e as mercadorias produzidas, constituindo assim, um dos primeiros sistemas de escrita de que se tem conhecimento.

Embora estudiosos da escrita atribuam a invenção do alfabeto grego como o ponto mais significativo à história da humanidade, Havelock (1995) assinala que, sete mil anos antes dos gregos, sociedades do Egito e de outras regiões já empregavam a escrita, sua manifestação deu-se, inicialmente, pela *pictografia*, em que desenhos representavam objetos, *ideogramas* para representar ideia e *logogramas* para

simbolizar palavras, sistemas que, no entendimento de Olson (1997, p. 87), não podem ser descritos como leitura, uma vez que não há “uma correspondência biunívoca entre elemento linguístico e signo”.

Para esse autor, “ler” esses sistemas de escrita como representação de palavras continua sendo uma incógnita, por isso ele buscou compreender, pelo sistema de escrita de Ur, como tabuinhas eram divididas para listar produtos e quantidades. Olson (1997, p. 90) observou que “essa escrita elementar tem uma sintaxe e pode ser considerada como o modelo preciso de um pronunciamento oral”, aproximando, desse modo, a escrita da fala.

Diante do resultado observado, o autor afirma que o uso de signos para representar coisas, como nas listagens das tabuinhas cuneiformes, permitiu a presentificação da palavra, que por sua vez deixou de ser emblema para tornar-se entidade linguística, proporcionando assim, conforme Olson, um modelo para a fala.

Esse modelo para a fala consignou-se, inicialmente, na escrita logográfica em que “o desenho de uma perna representava a palavra perna, duas pernas significava andar” (OLSON, 1997, p. 96). Nessa escrita, os signos complexos eram compostos combinando os signos mais simples, cada um representando um som de um signo simples. Diante desse acontecimento, esse autor afirma que

uma mudança no que a escrita “representa” reflete a sua adaptação a uma língua diferente daquela para a qual foi criada originalmente, atividade que levou os símbolos logográficos a serem tomados como representações de sílabas e mais tarde, fez com que as sílabas fossem lidas como a representação de fonemas (OLSON, 1997, p.96-97).

Dessa forma, a escrita logográfica constituiu base para a escrita silábica e mais tarde para o alfabeto grego. Olson atesta que o nascimento do alfabeto grego ocorreu porque muitos dos sinais silábicos semíticos ajustavam-se à língua dos gregos e podiam ser usados diretamente para representá-la. Nessa perspectiva, os gregos tomaram caracteres semíticos para representar sons vocálicos isolados, o que permitiu o desmembramento das sílabas em pares de consoantes e vogais, propiciando a escuta da escrita.

Em vista disso, esse autor postula que “à medida que as escritas se tornaram mais elaboradas, forneceram modelos de fala cada vez mais precisos do que foi dito” (OLSON, 1997, p. 103).

Nessa dimensão, escrita como representação da fala, é possível perceber o distanciamento atribuído a esses dois fenômenos, em razão do vigor adquirido pela cultura escrita ao longo dos anos e da consolidação do mito de que a escrita é superior à fala, visto que o tratamento dado à oralidade, nessa concepção, é de legado biológico, em que os falantes estão suscetíveis ao erro e à transgressão as normas.

Para outros estudiosos do campo da linguagem, como Ong (2011), não existe escrita sem oralidade, consolidando, desse modo, a concepção de que a linguagem

escrita, de forma fundamental, depende da fala, perspectiva que aproxima esses dois fenômenos.

Nessa compreensão, Havelock (1995), Blanche-Benveniste (1998) e Marcuschi (2010) afirmam que constitui erro polarizar oralidade e escrita em uma perspectiva mutuamente exclusiva, sendo necessário então, compreendê-las como fenômenos de complexidade e modos de organização distintos que dependem uma da outra para exteriorizar aquilo que os sujeitos intencionam.

Para Marcuschi (2010, p. 15), “não se podem observar satisfatoriamente as semelhanças e diferenças entre *fala* e *escrita* [...] sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana”.

Nesse entendimento, considera-se oralidade e escrita, segundo esse autor (2010), como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais, cada uma “com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (MARCUSCHI, idem, p.17).

De acordo com esse autor (2010, p. 28), a perspectiva da dicotomia polarizada, postulada por estudiosos do campo da linguagem como Labov e Halliday, “considera a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua”. No entanto, para estudiosos como Blanche-Benveniste (1998), um sistema não é mais organizado e mais completo que o outro, esses sistemas apresentam apenas tipos de complexidade e modos de organização diferentes.

Consoante Marcuschi (2010, p. 34), “as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua”.

Dessa maneira, compreende-se que é necessário desmitificar a concepção de superioridade de uma em relação à outra, uma vez que é a condição de produção e as práticas sociais que determinam o nível de importância tanto da fala quanto da escrita.

Ante esse entendimento, analisamos as distinções que aproximam e distanciam a fala e a escrita, a partir da manifestação desses dois fenômenos em dois eventos discursivos produzidos por um sujeito político.

FALA E ESCRITA: UM CONTINUUM

O *corpus* desta análise é constituído por dois textos produzidos por um Senador da República, representante do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), representante do estado de Pernambuco no Congresso Nacional, em duas diferentes condições de produção.

A primeira situação diz respeito ao pronunciamento desse parlamentar, no

Plenário do Senado Federal, acerca dos prejuízos econômicos gerados pelo avanço da seca em Pernambuco; na ocasião, o senador leu um texto previamente escrito. A segunda ocorrência consiste em uma entrevista concedida, em agosto de 2013, por esse político a uma emissora de rádio de Serra Talhada/PE, na qual se tratou sobre a conjuntura da economia brasileira.

Importa ressaltar que a comunicação verbal, conforme Marcuschi (2008, p. 161), só é possível por meio de algum gênero textual, que de acordo com o autor são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social. Porém, convém esclarecer que não é nosso propósito, neste trabalho, analisar os textos produzidos pelo sujeito político na perspectiva da teoria dos gêneros, mas observar como aspectos da fala e da escrita são entrecruzados. Assim, tomamos dois acontecimentos linguísticos, um que contempla a oralidade e outro a escrita, a fim de uma aproximação à pesquisa que considera esses dois usos da língua como um *continuum*.

TEXTO 1

1	[...] Mas não poderia deixar, nesta noite, de falar sobre esse problema que hoje se abate sobre
2	o semiárido nordestino, que é uma grave estiagem que vem penalizando todos os Estados da
3	região, especialmente do Nordeste Sententrional, mas não apenas nessa área, e que penaliza e
4	tem penalizado fortemente o meu Estado, o Estado de Pernambuco. São vinte e nove Municípios
5	em estado de emergência, sendo vinte e dois no sertão, na região do sertão, e sete Municípios
6	no Agreste.
7	Os efeitos dessa estiagem desestruturam as atividades primárias, especialmente a
8	agropecuária da região. Cerca de cem mil pequenos produtores rurais do Sertão já perderam
9	suas lavouras de milho e feijão em decorrência da forma severa com que essa estiagem tem
10	atingido o nosso território.
11	O Secretário de Agricultura de Pernambuco há pouco divulgou um dado preliminar das
12	perdas da produção agropecuária no Estado, que alcançam quase trezentas mil toneladas de
13	alimentos que deixaram de ser produzidos.
14	A situação é grave e, em muitos casos, irreversível em termos de perdas econômicas.
15	Os criadores intensificaram as vendas para abate, receosos com a falta de pastagens e perda
16	de peso dos animais. Neste momento, é preciso salvar os rebanhos bovino, caprino e ovino, que
17	somam seis milhões de cabeças, e representam o principal capital dos pecuaristas da região.
18	

TEXTO 2

1	
2	um país como o Brasil que tem uma série de de problemas Ainda estruturais a resolver e e temos
3	que lembrar por exemplo ainda os desníveis regionais que existem no Brasil sendo descompasso
4	no ritmo de do desenvolvimento do país o país precisa desenvolver mais PRA elevar a renda da
5	população PRA ampliar a sua capacidade de investimento e o Brasil é hoje uma economia que tem
6	uma certa propensão a crescer pouco por que crescemos pouco? porque há algumas reformas
7	que o Brasil não promoveu a CARga tributária muito eLEvada desestimula o investimento privado
8	e do outro lado o governo e o estado brasileiros que deveriam investir MAis NEssa infraestrutura
9	falta ao país ferrovias estradas portos aeroportos pra melhorar a logística do país esse estado
10	investe pouco porque é um estado PERdulário que gasta muito e gasta mal invés de gastar na
11	melhoria dos serviços públicos veja por exemplo o problema do transporte público no Brasil
12	o DRAMA da mobilidade urbana nos grandes centros invés de nós termos investido MAis na
13	melhoria desses serviços o que nós verificamos é a máquina pública tá INchada, né? é muito
14	muitas pessoas que estão vamos dizer hoje na máquina pública produzindo pouco para o país e
15	esse inCHAço da máquina faz com que TOdo o dinheiro que que a sociedade que é arrecadado
16	da sociedade vá para o gasto de má qualidade
17	

No texto 1, é possível perceber que o sujeito parte de um problema geral, a saber, a situação da região nordeste frente à seca, para um específico, a consequência da seca no estado de Pernambuco. Para tanto, o sujeito utiliza-se de um texto previamente escrito, cuja redação obedece à norma padrão da língua.

Percebe-se que, no processo de produção desse texto, o emprego de períodos curtos, como “Os efeitos dessa estiagem desestruturam as atividades primárias, especialmente a agropecuária da região” (linhas 7 e 8), apostos, como “o meu Estado, o Estado de Pernambuco” (linha 4), dentre outros recursos gramaticais que orientam o interlocutor/ouvinte no momento da leitura/escuta. Além de apresentar os fatos em uma ordem de causa e consequência, como “Os efeitos dessa estiagem desestruturam as atividades primárias, especialmente a agropecuária da região. Cerca de cem mil pequenos produtores rurais do Sertão já perderam suas lavouras de milho e feijão” (linhas 7, 8 e 9), o que torna o texto escrito claro e coerente.

Convém assinalar que, para respaldar seus argumentos, o autor vale-se de dados estatísticos (linhas 5, 8, 12, 13 e 17), cujo registro escrito possibilita maior precisão e confiabilidade nas informações enunciadas pelo sujeito, o contrário comprometeria os dados apresentados, já que um eventual lapso de memória poderia falsear esses dados. É importante ressaltar que o texto escrito e lido pelo sujeito está disponível na plataforma digital do Senado Federal, na internet.

Pode-se observar que a oralização de um texto escrito proporcionou a esse senador externar suas inquietações acerca do tópico discursivo em questão, dado que pelo controle e revisão da escrita é possível, conforme Olson (1997), nas ocasiões públicas importantes, alcançar o objetivo de dizer precisamente o que se quer, sobretudo quando os discursos são regrados pelo cronômetro, como em sessões públicas.

Quanto ao texto 2, observa-se que “o *texto oral está em ordem* na sua formulação

e no geral não apresenta problemas para a compreensão” (MARCUSCHI, 2010, p. 47, grifo do autor), embora tenha sido enunciado numa situação de entrevista¹, em que o tempo para resposta ficou a critério do entrevistado, possibilitou a ocorrência de repetições e desvios.

Esse evento nos remete a Preti (2004, p. 14), quando esse autor trata sobre a linguagem oral culta, afirmando haver dois dialetos sociais, um culto e outro popular. Nessa compreensão, Preti atesta que os falantes chamados cultos “possuem maior grau de escolaridade; o outro, pelos falantes de menor grau de escolaridade”.

Assim, compreende-se que a fala de um senador, graduado em Direito e Administração de Empresas, materializa a linguagem oral culta. Contudo, nota-se, através da transcrição da entrevista, que mesmo se tratando de um falante culto, o senador não está “preocupado com o rigor imposto pelas regras da gramática normativa” (PRETI, 2004, p. 14), já que utiliza os termos “pra” (linhas 4 e 9) e “tá” (linha 14), redução da preposição *para* e da forma verbal *está*, respectivamente. Além do marcador conversacional “né” (linha 14), característico de situações orais informais.

No entendimento de Preti (2004), o ato de conversação implica naturalidade, fenômeno presentificado nessa entrevista, em razão do uso das formas retromencionadas, como “um estado PERdulário que gasta muito e gasta mal” (linha 10), por exemplo. e, principalmente, da maneira como a resposta foi sendo construída, evidenciando marcas prosódicas como entonação enfática e truncamento, como “um país como o Brasil que tem uma série de de problemas Ainda estruturais a resolver e e temos que lembrar por exemplo ainda os desníveis regionais que existem” (linhas 1 e 2); “esse inCHAço da máquina faz com que TOdo o dinheiro que que a sociedade que é arrecadado da sociedade” (linhas 15 e 16), por exemplo.

Diante dessas manifestações de uso da língua, é possível compreender, seguindo Marcuschi (2010, p. 38), que “os textos se entrecruzam sob muitos aspectos e por vezes constituem domínios mistos”, visto que o texto apresentado no Senado Federal, embora previamente escrito, foi oralizado e a entrevista à emissora de rádio foi transcrita para que pudesse se constituir como objeto de análise, sendo possível observar, desse modo, aproximações e distanciamentos entre os dois eventos discursivos, em que suas semelhanças e diferenças não são polares, mas contínuas.

1. Embora reconheçamos que o trabalho de Marcuschi, no livro “Análise da Conversação” (1986), é uma das principais referências no que diz respeito à transcrição da fala por apresentar uma série de convenções e símbolos padrões, que sinalizam informações que ocorrem durante o evento de fala como pausas, truncamentos, hesitações, ênfases, alongamentos de vogais, silabação, dentre outras ocorrências, convém ressaltar que na transcrição da entrevista concedida pelo sujeito usamos apenas os marcadores indicativos de ênfase (sílabas grafadas em maiúscula). Cabe realçar que a entrevista radiofônica foi concedida ao programa político “Liberdade de Expressão”, da Rádio Vila Bela FM - Serra Talhada/PE, em 31 de agosto de 2016. Na época da entrevista o programa disponibilizava os áudios em seu website, no entanto, o conteúdo transcrito foi gravado pela autora desse trabalho, não sendo possível, dessa maneira, acessar o áudio da entrevista nas plataformas digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao assumir, neste trabalho, os textos – falado e escrito – produzidos por um sujeito político, foi possível observar que, embora realizados em diferentes condições de elaboração, os textos possibilitam o entendimento de que fala e escrita são realizações da língua em que cada uma possui suas especificidades, sem se colocar em uma condição de superioridade ou inferioridade em relação à outra.

Nessa dimensão, percebe-se a intersecção entre oralidade e escrita, uma razão de que em situações de formalidade, para ser preciso e conciso, o sujeito, ao enunciar, recorre ao texto previamente escrito em que lhe é permitido planejar, revisar e reescrever, enquanto a fala, especificamente a produzida na mídia, exige que o sujeito, para ser claro, utilize-se de uma fala regulada por frases articuladas e emprego de recursos coesivos, permitindo assim, uma aproximação da fala à escrita.

Dessa maneira, evidencia-se que ambas, fala e escrita, representam práticas sociais de usos da língua, sendo necessário, portanto, o respeito ao emprego de cada modalidade diante do acontecimento comunicativo.

REFERÊNCIAS

BLANCHE-BENVENISTE, C. **Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura**. Barcelona, España: Gedisa Editorial, 1998.

HAVELOCK, E. A equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

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

_____. Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua: a propósito dos Parâmetros curriculares no ensino de língua portuguesa de 1ª a 4ª série do 1º grau menor. **Revista da Anpoll**, n.4, p.137-156, jan/jun. 1998.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLSON, D. R. **O mundo do papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Editora Ática, 1997.

ONG, W. J. **Oralidad y escritura**: tecnologías de la palabra. 1.ed. 4.reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

PRETI, D. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

Pronunciamento no Plenário do Senado Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qH5oLLb39A8>. Acesso em 24/01/2018.

Pronunciamento no Plenário do Senado Federal. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/texto/392660> Acesso em 24/01/2018.

AVALIAÇÃO DO LIVRO TERRA BRASIL – CURSO DE LINGUA E CULTURA ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LINGUA ESTRANGEIRA

Irith Gabriela Freudenheim-Levy

Tel Aviv University, Faculty of Education -
Multilingual Education Program
Tel Aviv – Israel

RESUMO: O presente artigo foca a avaliação do livro didático Terra Brasil (TB) utilizado como instrumento de transmissão da língua e cultura brasileira inserido no curso e estratégia metodológica do Centro de Cultura Brasileiro em Telavive (CCB). O objetivo deste estudo foi analisar o curso do CCB e, especificamente o papel do TB enquanto material didático e instrumento adotado como “ponte” para a formação de um imaginário coletivo condutor à realidade brasileira em termos culturais e linguísticos, relevante no contexto sociolinguístico particularmente heterogeneo de um país de imigração recente como Israel. Este estudo abarcou a observação de vários aspectos, nomeadamente, dinamica durante as aulas, utilização do livro, leitura de avaliações das professoras e alunos, e uma análise abrangente focando pratica ensino, abordagem multiregional e multifacetada da cultura brasileira. Metodologia incluiu entrevistas e discussões com a equipe pedagógica do CCB, feedback dos utilizadores quanto ao material didático e uma avaliação pormenorizada da experiencia intercultural oferecida pelo

espaço, aliada à realidade do terreno, contexto sociolinguístico heterogeneo e prática de ensino do português como língua de herança, L2, L3 ou L4 inseridos na mesma sala de aula. Como resultado preliminar, Contributo do livro TB - faculta possibilidade e desafio ao transcender um curso de PLE e oferecer, para além do ensino da língua portuguesa variante brasileira e cultura, um fio condutor a um processo de reflexão e autoquestionamento referente a questões de identidade e sentimento de pertença conjugados ao desenvolvimento de uma visão crítica da cultura brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Terra Brasil; Centro cultural brasileiro; diversidade sociolinguística; Israel-Brasil

EVALUATION OF THE BOOK *TERRA BRASIL* – LANGUAGE AND CULTURE COURSE - BRAZILIAN CULTURAL CENTRE IN TEL AVIV

ABSTRACT: With the increasing interest in the Portuguese language worldwide and a complex process of cultural negotiation barely researched within the context of Portuguese teaching in Israel, this study focuses on the evaluation of the course book *Terra Brasil* (TB), used as a tool at the Brazilian Cultural Centre (BCC) in Tel Aviv to convey Culture and Language. As the Brazilian Cultural Network, funded by Ministry of Foreign

Affairs, does not compel BCCs throughout the world to follow strict and centralized guidelines, each BCC has room to establish its own policy concerning courses. Thus, precisely this autonomy, lead to further investigating the policy behind the selection of TB. To focus on the *rationale* “behind the scenes” *vis-a-vis* this selection, the article theorizes TB provides learners a linguistic thread for reflection about identity, linguistic awareness/belonging and imaginary boundaries between cultures. Aiming at exposing learners to diverse sociolinguistic contexts, as they coexist in Brazil, it serves as a tool to actively engage in target language & culture, rather than promote passive absorption. TB addresses Brazilian polemic issues, thus highlighting the role of analytical thinking skills, versus rote memorization in language acquisition. Despite failing to bring up Brazilian ethnic minorities’ linguistic rights, TB serves as a tool to facilitate the creation of a collective imagery of Brazil - a cultural bridge - with all what such an exercise may possibly encompass. TB’s linguistic policy reaches beyond L2/3/4 teaching, as it challenges learners to embark on cultural & sociolinguistic discussions while learning Portuguese.

KEYWORDS: Cultural Centre; *Terra Brasil*; linguistic policy; sociolinguistic diversity; Israel - Brazil

1 | INTRODUCTION

The present study addresses a dynamic and imaginative course which caught my attention for it challenges the traditional approach of language teaching.

Since the process of cultural negotiation is complex and barely researched within the context of Brazilian Portuguese courses in Israel, I considered it of utter importance to examine this tool, as a resource to teach the language, while conveying Culture.

Starting by the fact that there is no governmental centralized policy with set rules for Brazilian Cultural Centres throughout the world, which allows room for each Centre to create its own policy regarding courses, I decided to investigate the policy behind the program in Tel Aviv and selection of its course book.

Considering the subject of this paper, it is essential to provide a glimpse into the historical context of the Brazilian Portuguese Language Program.

BCCs are present in 44 countries, with 24 Cultural centers, 4 Lectureships and 5 Study Centers and are linked to the Brazilian embassies and their activities focus mainly on teaching Brazilian Portuguese, offering various levels and types of courses. Yet, special focus is given to the preparation for the Brazilian Portuguese Language Proficiency Test.

Increasing interest in the Portuguese language worldwide is evidenced by the growth of the number registrations to attain the *CELPE-Bras* (the Brazilian certificate of proficiency in “Portuguese as a foreign language” officially recognized by the Brazilian government).

The *CELPE-Bras* exam is also accepted by companies and universities as a proof of competence in the language and is a pre-condition for foreign students to take undergraduate and post-graduate courses in Brazil, and for Brazilian citizenship requests.

The exam takes place twice yearly at Brazilian Embassies/Consulates; to obtain a certificate, applicants have to reach C2 performance (CEFR framework).

1.1 Israeli Context

Located at 27, Chen Blvd. Tel Aviv, the BCC was founded in 2013 and is part of the Brazilian Cultural Network, a tool of the Ministry of Foreign Affairs. Its main goal is to strengthen cultural ties between both countries by promoting/publicizing the Brazilian Portuguese language and literature in Israel. It also supports the *Lusophone* community in Israel through a rich cultural agenda that includes art exhibitions, concerts, film screenings, lectures, cooking lessons and events specially designed for children.

The Centre in Tel Aviv offers a 6 year course for adults – from level A1 - C2 and its language program in Tel Aviv moved from a traditional, to an intercultural approach in teaching Brazilian Portuguese. The courses integrate culture into language teaching.

By introducing cultural materials from the beginning, before achieving language competence to a small number of learners, the program seeks to reproduce real life learning experience, where learners absorb grammatical rules within a specific cultural framework.

The choice of didactic material attests to its ultimate goal, namely, to encourage respect for other cultures, awareness and tolerance to similarities and differences between social groups. It embarks on a thorough examination of relevant cultural aspects of Brazilian society, at times with a critical perspective, breaking taboos and addressing polemic socio-political issues.

One intriguing aspect was that, upon observing a number of lessons, part of them seemed more like brainstorm sessions encouraged by the teacher, where it became clear that TB served to actively engage learners in target language.

An additional motive to write this paper was the possibility to discover a course, with a book and assessment system which serve as motivation to experiment and discover, giving space for curiosity and creativity, instead of teaching dry grammatical rules linguistic, and/or classifying learners according to levels under the traditional pressure, remarkably well known to teachers & learners.

2 | LITERATURE REVIEW

In order to introduce this subject, a glimpse through the literature on evaluation of instructional material helped attain a wider perspective and clearer direction to

write this paper, partly based on some key authors who produced significant ideas and theories relevant to the topic.

Yet, irrespective of this study, it is clear that every selection entails various different criteria, which play a distinctive role within the framework of a specific line of language policy.

Tok (2010) introduces his article about course books with a categorical statement of Grant (1987 apud TOK 2010, p.8) who claims “the perfect course book does not exist”, and to continue on the same line of reasoning, Tok (2010, p. 517) maintains that “no course book is suitable for all kinds of groups, but if the learner likes the course book, he/she will enjoy the course and become active participants”.

This last assertion was endorsed by the team at the BCC.

In order to obtain a clear picture of the process that lead to the selection of *Terra Brasil*, the issue was raised during the interviews, to find out what lied behind the inclination to prioritize this specific book.

In parallel, for a better understanding of the diverse background and context which ultimately lead to the complex course of action “behind the scenes”, the analysis of Tok (2010) shed significant light into this issue by establishing several decisive factors in his research TEFL textbook evaluation: from teachers’ perspective.

In tangible and objective terms, as for teaching materials, Tok started by distinguishing between *printed and non-printed*.

In his study, the course book was evaluated in terms of “layout and design, activities and tasks, language type, subjects, content and skills and the whole aspect”. (ibidem, p.511)

As pointed out by Tok (2010), it is the view of Cunningsworth (1995 apud TOK) that text books serve various complementary roles such as “resource for self directed learning, source of ideas/activities/reference for learners’, definition of syllabus and support for less experienced teachers”. (CUNNINGSWORTH, 1995 apud TOK, 2010, p.508)

An entirely different approach can be recognized when Hycrot (1998 apud TOK, 2010, p.508) claims that “the psychological aspect is the primary advantage of a course book, giving learners the possibility to concretely measure their progress and achievements”.

Huchinson and Torres (1994) point out the relevance of course books in language teaching. Their claim highlights the fact that “far from being a problem, the good textbook, as some educationalists have concluded, properly used, can provide an excellent vehicle for effective and long-lasting change” (ibidem, p.323) and they emphasize the importance of course books even further claiming that “if we take a wide perspective on the role of the text book, we can see that it can and does satisfy a very wide range of needs” (ibidem, p.324).

Cathcart (1989) proponent of authentic material, admit that “published material will soon begin to include language models and activities developed through principled

selection and analysis of real interactions” (p.124) which could certainly apply to course books written to convey authentic Culture, referred here as “real interactions”.

The work of Lee (1995, p. 325) places the learner at the centre, as he points out that “a careful and wise selection of materials focused on learners is a “must” if we want to obtain a positive response from them”.

An additional facet of this paper was to observe the different stages prior to the final decision to publish and select a course book.

Viewed from an economic perspective, and reading several papers and discussions made it clear that, as expected in a free market, economic vested interests of parties can collide, where goals of course designers, publishers, teachers, learners, instructional material industry and the Ministry of Education, will necessarily diverge, as different “actors” on the same play with conflicting goals.

In practical terms, according to Roberts (1996), Ministries of Education, as a rule, provide a shortlist of materials and course books to schools and courses, without prior consultation with the key stakeholders, *i.e.*, teachers and learners. Lack of funds, not usually *ear marked* for education in the public sector, does not allow for earnest assessment of didactic material and a thorough analysis of context in which these ought to be utilized.

From a different point of view, Allwright (1981) has drawn attention to the fact that course books are too inflexible and generally reflect pedagogic, psychological and linguistic preferences and biases of authors. His work advocates the idea of “learning material instead of teaching material” (ibidem, p. 16) which is explicit in the question “What do we need teaching materials for? “ (ibidem, p.5).

Highlighting the focus of this specific study, namely, the evaluation of how culture is conveyed in the course book Terra Brasil, one shall start by defining culture. Nevertheless, according to Kilickaya (2004), culture does not always mean the same to different actors.

In short, culture shapes our view of the world and language is a significant representative element in any culture.

As for Culture, Kramsch (2013, p.61) points out that learners “cannot understand the Other if they don’t understand the historical and subjective experiences that have made them who they are”.

To support this assumption, a major aspect may be considered in favour of this specific course book, owing to its clear potential to create a close bond between learner and target culture, in the psychological, linguistic and social arenas.

The above mentioned different approaches were rather intriguing, and created a polemic internal debate as to the role of course books in general, and TB in specific.

3 | RESEARCH QUESTION

In spite of extensive literature about Education, Bilingualism, Immigration and Identity, there is practically no research on Brazilian Portuguese courses in Israel.

This research aimed to verify how BCC's instructors, simultaneously immersed in the Brazilian context and aware of pupils' goals, used a course book to open doors and convey a new culture, whilst teaching a language.

In short, the Research Question focused on the **role of the course book *Terra Brasil* in the process of teaching culture through language at the BCC in Tel Aviv.**

This focus served as a medium for auto-reflection and examination of how Terra Brasil provides learners the opportunity to, consciously or unconsciously, re-visit their own culture while embracing a new one during a Brazilian Portuguese Course.

The team in Tel Aviv claimed that course books used for the general public were incompatible with the target groups of learners in Israel, and upon careful examination of the key issues in selecting a course book for Tel Aviv, the main criterion, as stressed by the team at the BCC, **was to find the best possible book to convey Brazilian culture through a language course for specific target groups.**

To point out the decisive factors which lead to choosing TB:

- It follows the program/curriculum of the Brazilian Cultural Network;
- Suits context of the particular target population in Israel;
- Matches teachers' approach;
- Great tool to communicate in target language;
- Brings authentic and contemporary Brazilian culture into life;

A noteworthy characteristic concerning the groups I had the opportunity to observe at the BCC, was the fact that they were exceptionally heterogeneous. This configuration is rather expectable in Israel, in view of the historical and social circumstances that lead to its creation 71 years ago by immigrants from dozens of different cultural and linguistic backgrounds.

In my view it is also vital to stress that, as a consequence of the aforementioned, teaching Brazilian Portuguese to learners in Tel Aviv may differ from the same activity in other countries. In Israel learners will hardly ever all be Israeli, will most probably not share the same culture, L1 or L2, or come from a similar path in life.

4 | METHODOLOGY

In order to have a qualitative assessment, a qualitative approach was used in this research. The present external evaluation comprised:

- Interviews with team – allowing a qualitative assessment of information;

- Observation of classes;
- Comprehensive analysis of the 12 units of the course book;
- Reading questionnaires - examination of the various internal evaluation questionnaires/feedback and reports carried out and supplied by the BCC;
- Practical aspects that contributed for this study:
- Excellent organization of the documentation supplied, which facilitated its consultation and analysis;
- Easiness and preparedness of the staff to get involved and expose the rationale behind the program, their personal involvement and enthusiasm;
- Overall support of the Embassy of Brazil concerning this evaluation paper.

5 | FINDINGS

5.1 Brazilian Cultural Centre

As findings were concerned, the following aspects were easily discernible:

Program goals were being met well, especially due to the advantage of learning in small groups, enabling a close *rapport* with the teacher. Learners' ages as a rule range from 18 – 65.

The bulk of learners approach the BCC to learn the language due to a positive association with Brazil, a pleasant experience during a visit to the country, personal relation with Brazilian(s), love for Brazilian music and even *capoeira*.

During the interviews, it became clear that learners many times are in search of this special imaginary (or real) experience of the spirit “being in Brazil”.

In addition to the above, the following aspects are worth mentioning:

- Centre's pleasant space fosters good interpersonal relationship among administration staff, teacher, learners and Brazilian community;
- Adequate and appropriate teaching and learning resources;
- Extra course activities are perceived as interesting by participants of the language course and relevant for the Brazilian community in Tel Aviv and surroundings;
- Teacher and Director indicated that the program is successful and demand is growing, an additional language teacher was admitted in 2016 and new groups were formed;

Teaching staff is encouraged to reflect on adequacy, satisfaction, efficiency and innovation in teaching and creating a quality culture with regard to teaching activity.

5.2 Course book *Terra Brasil*

In terms of linguistics - Grammar and Vocabulary

- Units/activities are well organized and offer progression;

- The book is fairly easily adaptable to fit different teaching situations;
- The vocabulary is functional, thematic, authentic and practical;
- The number of vocabulary words is manageable;
- There is sufficient oral and written practice of the grammar concepts that lead from controlled to meaningful communicative use of the language;
- Grammar is clearly presented and easy to understand.

Learners are invited to cross-check their own language and compare it to target language; nevertheless, for *Hebrew speakers only*, there are complex and unfamiliar structures and concepts to grasp in Portuguese (as an example, the verb *TO BE*, inexistent in Hebrew in its present tense).

In terms of culture - the layout of the book, graphics, photos are updated and attractive, providing a realistic picture of Brazil, its different regions, climate and economy. Units address social, cultural, economical and political aspects of Brazilian current reality, shedding light onto its heterogeneity and polemic issues within Brazilian culture.

6 | DISCUSSION

This book's standing is not a declaration primacy or ownership of the Brazilian Portuguese language and culture, but rather transmits the notion of several different cultural communities overlapping within one country (5th largest in the world), where Brazilian Portuguese language and culture continuously interact and thrive.

In general, traditional methods of conveying culture in foreign language courses are usually based on a static and passive approach. As a contrast, during the lessons at the BCC, I had the chance to observe how learners yearn to feel, touch, smell, hear and see Brazilians and their "spirit", not merely hear the language, receive geographical, historical and linguistic perspectives, **they seek to deeply understand contemporary behavioural patterns of the Brazilian people**. This finding can easily be confirmed by the teacher's remark during the interview "if we provide learners merely with a list of facts of Brazilian history or geography and a list of lexical items, we have not provided them with an intimate view of what life is really like in the Brazilian culture".

Upon a careful analysis of the social context and authentic documents included in this course book, I can affirm that TB opens a wide door into Brazil's social, cultural, economic, and political realities.

Its focus on multicultural practices and discussions about polemic issues of Brazil's contemporary reality, as soccer, popular medicine, violation of women's rights, domestic violence, educational system, social inequality, criminality, censoring of torture (direct allusion to ruling military dictatorship prior to 1984) leads to animated

debates.

Factor Humour – An additional finding of this evaluation worth pointing out is the use of **humour throughout the course book**. A quote by Krause (2014, p. 6) confirms the theory and effectiveness of this assumption

Humour can be understood to serve both as an important learning tool and memory aid. The use of humour can assist in the creation of a more positive and relaxed classroom atmosphere, which in turn helps with the reduction of student anxiety and dissolution of emotionally stressful classroom situations and thus eliminates decisive factors which are counterproductive to learning.

Examples of self-explanatory exercises that concretely illustrate the process of transmitting social awareness through a critical analysis and humour, while introducing grammatical units:

“*Exercises - Reply:*

- Did you already come to the conclusion that there is no real justice in our world? (Dell’Isola e Almeida, 2008, p. 184)
- What did you use to do before robbing people? *I used to steal cars* (Dell’Isola e Almeida, 2008, p. 209)
- Do you usually date through the net? (Dell’Isola e Almeida, 2008, p. 257)
- Did you ever have an ugly fight with your sister? If so, why?” (Dell’Isola e Almeida, 2008, p. 194)

“Put these sentences into the feminine:

- The Ambassador is pretentious and considers himself an intellectual” (Dell’Isola e Almeida, 2008, p. 194) (blunt criticism to the Diplomatic Corps)

Teaching target culture at BCC encourages learners to explore Brazilian culture while bringing their own to the centre of discussion (at times through heated discussions).

As Wilson (2013, p. 300) argues in her article, at the BCC it becomes evident that “discovering or accessing new aspects of oneself may indeed be the motivation for some language learners”, thus learners are invited to embark on a journey aiming at discovering familiar and new cultural concepts and contexts.

As coordinator and teacher Marcia Pileggi Vinha claims in the interview,

Studying a language requires motivation, a diversity of approaches and work on part of the learner. Our approach is interactive and engaging and the emphasis is on language creation rather than on memorization, aiming at fluency in every day conversation, as well as acquisition of formal speech.

At the Centre in Tel Aviv teachers and learners are encouraged to view culture as dynamic, variable across regions, beyond strict notions of borders, SES and generations. This dynamic view of culture leads learners to delve into their own, thus leading to an intimate discussion to understand the overlapping of their own identities.

7 | CONCLUSION

The language program at the BCC in Tel Aviv is designed to integrate cultural and linguistic units as a mean to convey cross-cultural understanding, and the selection of TB is a clear indicator of the policy in action. Based upon this evaluation, I dare to confirm that the selection of this specific course book attests to it that **Brazilian culture is as much a target as language at the BCC.**

Transmission of codes of behaviour of Brazilian people is a crucial point of teaching at the BCC, and TB focuses on the “big picture” of Brazilian contemporary reality and learners turn to the Centre because it gives them access to an imaginary lifestyle and culture they admire.

Terra Brasil certainly serves as a guide line and tool for teachers; it suggests in its 12 different units, when and how diversity within Brazilian culture can be incorporated into the curriculum of a language course and transmitted to its learners.

This course book is a tool with its own language, within the Portuguese language. TB provides simultaneously a cognitive and linguistic space for a creative learning experience for teachers and learners.

A final key aspect of this book is humour, even though it addresses a multifaceted and complex cultural reality, it brings up Brazilian humour at its best, making it one of its dominant traits.

Nevertheless, for some learners TB may pose a few difficulties due to its special approach, an open call to address a different culture by analyzing it as a dynamic process, and in this course of action, sensitive and polemic issues come to life, where learners use their own cultural universe as a reference.

In concrete, I would like to refer to a few constraints on the ground, versus the wide array of pluses previously presented:

- While being an interesting and honest course book that brings up complex issues, a number of learners may prefer to leave outside the classroom;
- For a very small fraction of learners, TB’s analytical approach could, in theory, indirectly affect learner’s idealized image of Brazil and its culture, and if taken to the extreme, generate a factor of discouragement;
- Traditional values of the learner could be challenged by exposure to polemic discussions in class brought up by topics analyzed in TB, thus causing and adverse impact in the learning process;
- The educator who teaches language and culture via TB has to be permanently open to feedback of the class as a whole, and particularly attentive to the cultural background of each and every learner during the learning process.

To conclude, it is easily noticeable that *Terra Brasil* is an exceptional tool to facilitate the creation of an **imaginary miniature replica of Brazil**, with all what such an exercise can possibly encompass, serving as a **cultural bridge** where the learner is offered the space to explore a wide spectrum of Brazilian culture, as well as his/her

own, while learning the target language.

A special acknowledgment to the supportive team at the Brazilian Cultural Centre in Tel Aviv where interviews were exceptionally well received by Director Raquel Telles Yehezkel, Head Teacher Laís Rosal and Márcia Pileggi Vinha

REFERENCES

ALLWRIGHT, R. L. What do we want teaching materials for?. **ELT journal**, v. 36, n.1, p. 5-18, Oct. 1981.

CATHCART, R. L. Authentic discourse and the survival English curriculum. **TESOL quarterly**, v. 23, n.1, p. 105-126, Mar 1989.

DELL'ISOLA, R. L. P.; ALMEIDA, M. J. A. **Terra Brasil**: Curso de Língua e Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

HUTCHINSON, T.; TORRES, E. The textbook as agent of change. **ETS journal**. v. 48, n.4, p. 315-328. Oxford University Press, Oct. 1994.

KILICKAYA, F. **Guidelines to Evaluate Cultural Content in Textbooks**. *The Internet TESL Journal*. Online Submission, v. 10, n. 12, p. 1-5, Dec 2004.

LEE, W. Y. C. Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity. **ELT journal**, v. 49, n. 4, p. 323-328, Oct. 1995.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v. 1, n. 1, p. 57-78, Jan. 2013.

KRAUSE, R. **Humour–An ‘Important Spice to Use in Teaching’** - On Humour and Its Uses in English as a Foreign Language Classrooms. Available on: <https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we06/engdid/ressourcen/pdfs/hausarbeiten/Humour-in-EFL-Classrooms--Rebekka-Krause-.pdf>. Berlim, 2014

ROBERTS, J. T. Demystifying materials evaluation. **System**, v. 24, n.3, p. 375-389, Sep. 1996.

TOK, H. TEFL textbook evaluation: From teachers' perspectives. **Educational Research and Reviews**, v. 5, n. 9, 508, Sep. 2010.

WILSON, R. Another language is another soul. **Language and Intercultural Communication**, v.13, n. 3, p. 298-309, Jul. 2013.

ESTETIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE: FORMAS CONTEMPORÂNEAS DE CUIDADO DE SI

Kleber Prado Filho

Psicólogo pela Pontifícia Universidade de Minas Gerais/Brasil; Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo/Brasil; Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador/SC – Brasil

RESUMO: Este texto, apresentado originalmente como palestra, desenvolve uma reflexão no contexto da genealogia da ética de Michel Foucault a respeito de práticas do sujeito em relação a si mesmo em termos de cuidados e estetizações do próprio corpo e da subjetividade. Tais práticas são produções históricas que se modificam com o tempo e importa conhecer suas diferentes formas ao longo da cultura ocidental. Neste sentido, destacam-se diferentes experiências éticas em nossa cultura: entre os gregos antigos; os romanos na passagem à era cristã; na cultura cristã, ao longo do período feudal e na cultura moderna. Resta conhecer então as formas contemporâneas de cuidado e estetização de nossos corpos e subjetividades que são objetos desta análise.

PALAVRAS-CHAVE: cuidado de si; subjetivação; genealogia da ética.

ESTETIZATION OF SUBJECTIVITY: CONTEMPORARY FORMS OF CARE OF SELF

ABSTRACT: This text was originally presented as a lecture and it develops a reflection about the ethic's genealogy of Michel Foucault regarding the subject practice about itself in terms of care and aesthetize of its own body and subjectivity. Those practices are historical productions that modify themselves over time and it is important to know about their own different forms throughout the western culture. In this matter we highlight different ethics experiences in our culture: among the ancient greeks; the Romans in the passage to the Christian era; in Christian culture throughout the feudal period and in modern culture. It remains to us knowing the contemporary ways of care and aesthetization of our own bodies e subjectivities which are the main topic of this analysis.

KEYWORDS: care of the self; subjectivation; genealogy of ethics.

I – **Sobre a temática:** esta reflexão trata de uma questão ética e imediatamente política, molecular, microfísica, muito central ao nosso modo de vida ocidental moderno, capitalista, referente às formas contemporâneas de cuidado, estetização e produção de nós

mesmos, tendo em conta que a concepção de ética de Foucault difere da perspectiva habitual à tradição da filosofia moderna, que é racionalista, de natureza reflexiva, centrada na consciência de um sujeito livre e autônomo capaz de discernir entre o certo e o errado, deslocando sua análise para um domínio de relações do sujeito consigo mesmo, ou práticas de si, trabalhos e elaborações do sujeito em relação a si mesmo, sobre seu corpo e sua subjetividade, nas quais ele se constitui como sujeito ético-moral, tratando também de práticas de resistência às ações normalizantes dos dispositivos de poder operantes em nossas sociedades.

Tais relações do sujeito consigo mesmo não dizem respeito a um autocentrimento, mas devem ser entendidas no contexto de práticas microfísicas de poderes disciplinares e normalizantes, de jogos de verdade de discursos e de estéticas corporais, também relativas à subjetividade, que circulam em nossa cultura, nas ruas, na mídia, na moda, em estilos e modos individuais de ser cada vez mais singularizados entre nós. Vale lembrar que a subjetividade é um modo de ser histórico característico da modernidade, um enunciado que confere singularidade ao indivíduo e marca a sua identidade, o que significa dizer que esta forma de existência, este efeito de singularidade e esta convicção subjetiva e corporal de identidade perante si mesmo e os outros são produzidos em correlação com práticas de poder e normalização, jogos de verdade e estéticas circulantes.

Neste contexto destaca-se a figura do dispositivo de poder, elemento central das análises genealógicas, que se apresenta como uma complexa, multifacetada e heterogênea articulação de poder, de difícil visibilidade, característica da modernidade. Este não deve ser confundido com um aparelho, organização ou instituição – essas figuras concretas são apenas o seu suporte material – mas deve ser entendido como um “novelo” ou emaranhado de linhas de enunciação, de força, modos de subjetivação e linhas de fuga, que remetem a práticas de transgressão, de resistência e de liberdade, num movimento de enfrentamento dos seus efeitos normalizantes e subjetivantes. Esta é uma figura desenhada a quatro mãos por Foucault e Deleuze que tem como objetivo principal, segundo eles, a produção de subjetividade.

O que aqui se denomina “estetização da subjetividade” diz respeito a todo um conjunto de trabalhos do sujeito sobre si mesmo no sentido de produzir-se em sua singularidade, a partir da sua história, em relações com a norma, com enunciados, em jogos de verdade, de identificação, em práticas de objetivação e subjetivação, tendendo a uma composição estética de si mesmo como um mosaico ou bricolagem.

II – Faz-se importante, logo de saída, apontar diferentes empregos possíveis do termo “cuidado de si” no contexto das análises que compõem a genealogia da ética de M. Foucault :

- existe um sentido mais amplo, não demarcado historicamente, que se refere a uma diversidade de práticas do sujeito em relação a si mesmo, práticas de si, trabalhos realizados sobre si mesmo, estetizações, produções de si, ca-

racterizados ou não como uma “tecnologia”, presentes em uma sociedade, uma cultura, em diferentes momentos históricos. Dessa perspectiva, cada sociedade, em diferentes momentos, produziria suas próprias tecnologias de si, suas formas características de relações do sujeito consigo mesmo, suas próprias formas de cuidado de si. Tomadas em sentido amplo as técnicas de cuidado de si podem assumir formas mais ativas, produtivas – características das culturas antigas – ou mais reativas, negadoras e assujeitantes, características das culturas cristã e moderna;

- e existe também um emprego marcado do termo, que remete à cultura romana dos séculos II AC a II DC, designada por Foucault “cultura do cuidado de si”, objeto do estudo apresentado no IIIº volume da sua “História da sexualidade”. Este emprego, historicamente demarcado, aponta para um conceito fundamental no contexto dos estudos éticos de Foucault, (1990) referente à historicidade das “experiências éticas” no Ocidente. Não experiência de um sujeito singular, nem experiência ontológica, essencial – experiência humana – mas, experiência anônima, impessoal, nas suas próprias palavras: “experiência coletiva, historicamente concreta”, à qual estamos todos sujeitos em certo tempo e cultura.

III – As trajetórias percorridas na genealogia da ética de Foucault (1990) desenham 4 experiências éticas na cultura ocidental:

- a experiência heroica da estética da existência predominante na cultura grega entre os séculos IV e II AC, caracterizada pelo domínio ativo do sujeito sobre si mesmo; pela relação necessária entre o governo de si e o governo dos outros, o que caracteriza uma indissociabilidade entre ética e política; experiência descrita no volume II da “História da sexualidade: O uso dos prazeres”;
- a experiência do cuidado de si, predominante na cultura romana entre os séculos II AC e II DC, marcada por um conjunto de cuidados ativos do sujeito sobre si mesmo que objetivam longevidade e acesso à sabedoria; experiência apresentada no volume III da “História da sexualidade: O cuidado de si”;
- a experiência reativa, hermenêutica, confessional e interiorizada característica da cultura cristã entre o século IV DC e os séculos XV e XVI, centrada na problemática da “carne”, que é objeto do volume IV da “História da sexualidade: As confissões da carne” (“Les aveux de la chair” no original em francês), recentemente publicado e lançado pela Editora Gallimard na França, após quase trinta e cinco anos passados da sua morte.
- e a experiência propriamente moderna, a partir dos séculos XVIII e XIX, centrada nas problemáticas do sujeito, da subjetividade e da sexualidade, experiência curiosamente tratada no volume I da “História da sexualidade: A vontade de saber”, mesmo não estando este trabalho incluído no contexto dos seus estudos éticos.

Vale ressaltar a complexidade da experiência ética moderna que engloba elementos de todas as experiências antecedentes – da estética da existência grega, do cuidado de si romano e da hermenêutica confessional interiorizada cristã – além de introduzir suas próprias invenções: o racionalismo cartesiano, o utilitarismo e o produtivismo capitalistas, o individualismo liberal, a moral burguesa,

a heteronormatividade sexual, elementos constitutivos da cultura e da subjetividade moderna.

Além dessas “novidades” nos domínios da ética não se deve esquecer que a modernidade introduziu também suas próprias tecnologias de poder, caracterizadas por Foucault como biopoderes, ou poderes que tomam a vida como objeto, que investem na vida e nos corpos dos sujeitos: as disciplinas e a anátomo-política dos corpos; a vigilância e o panoptismo como laboratórios de produção de efeitos de subjetividade; as técnicas de individualização, marcação e identificação de corpos e sujeitos; os jogos de normatização e normalização; a ação dos dispositivos de poder em termos de objetivação e subjetivação de sujeitos. Relações com a norma como saber/poder objetivante, bem como a sua subjetivação, são características centrais da experiência ética moderna, porque a produção de subjetividade se dá nas confluências de práticas de objetivação e subjetivação dos sujeitos. Vamos retomar esta importante questão mais adiante.

IV – Considera Foucault (1990) que a cultura ocidental é marcada por dois tipos relacionados de atenção do sujeito a si mesmo: o “ocupa-te de ti mesmo” e o “conhece-te a ti mesmo”, materializados em práticas e formas cotidianas de cuidado e de conhecimento de si mesmo em diferentes momentos históricos. Aponta ele ainda, que nas sociedades antigas, grega e romana, predominava o princípio do cuidado de si sobre o do conhecimento de si, sendo o primeiro condição para o segundo. No entanto, com a falência do Império, com o declínio da cultura romana e a decorrente emergência da ética cristã, acontece uma inversão entre esses dois princípios, passando a prevalecer a partir de então o conhecimento de si como condição para o cuidado e o trabalho sobre si mesmo. Este acontecimento inaugura um tipo de relação hermenêutica e reativa do sujeito consigo mesmo na cultura ocidental.

Em seu livro: “A genealogia da moral” Nietzsche (1988) refere-se a este acontecimento histórico e político como “revolta escrava da moral”, ou, a falência da cultura antiga, constituída por valores nobres, condutas ativas, heroicas, e a emergência da cultura cristã, composta por valores de compaixão, por costumes, práticas sociais e formas reativas de relação do sujeito consigo mesmo.

Mas o que caracteriza uma relação reativa do sujeito consigo mesmo? R: manter uma relação interiorizada consigo mesmo, por em movimento um permanente “exame de consciência”, colocar-se em questão como objeto de uma escavação e vigilância de si mesmo objetivando a produção de um conhecimento interiorizado sobre si, além de um discurso assujeitante sobre si mesmo. Implica ainda sustentar uma relação centralmente negadora do corpo, dos prazeres, da intensidade de vida, que coloca em jogo a verdade, a culpa, a renúncia, a mortificação e a salvação – porque na ética cristã não há salvação sem dor, sofrimento e negação de si mesmo. E é quase desnecessário dizer que a experiência ética moderna é debitária de

algumas dessas formas reativas e negadoras do sujeito em relação a si mesmo, ao seu corpo e aos prazeres, herdadas da ética cristã.

V – Tudo isso constitui um conjunto díspar de condições de possibilidade para aquilo que nos interessa, que são as formas modernas e contemporâneas de cuidado e produção do sujeito em relação a si mesmo, o que aponta para um emprego amplo, não marcado do termo.

Assim como a ética moderna é herdeira de uma relação negadora do sujeito com seu corpo, seus prazeres seus sentimentos e desejos, pela mesma proveniência cristã, ela herda ainda um tipo de relação interiorizada e hermenêutica do sujeito consigo mesmo.

Isto, pela importância ocupada na ética cristã – mas também moderna – pela prática de confissão. Esta prática introduz um tipo de relação na qual o sujeito busca a verdade no “interior” de si mesmo, que opera como decifração de si, das suas próprias faltas, seus próprios erros, pecados, objetivando uma “veridicção” – o ato de recitar sua verdade a respeito de si mesmo – numa relação confessional, de poder, na qual, curiosamente, segundo Foucault, fala aquele que busca o conhecimento, enquanto aquele que conhece e detém o poder, ouve, julga e valida ou não a veridicção. Nessa imbricada relação de saber e poder a confissão inventa a própria interioridade do cristão, mas também do sujeito moderno.

No entanto, enquanto a hermenêutica cristã se coloca num registro religioso e moral da decifração das tentações e pecados da carne, a hermenêutica moderna se aplica à problemática do desejo, da sexualidade, operando num registro técnico-científico. Isso é parte do diálogo estabelecido por Foucault (1988) com a psicanálise no volume I da “História de sexualidade: A vontade de saber”, onde ele afirma traçar uma “arqueologia da psicanálise”.

Foucault (1988) chega a afirmar que vistos de uma perspectiva genealógica o consultório psicanalítico e a clínica psicológica são debitários da relação confessional cristã, postos, evidentemente em registros, espaços e tempos bem diferentes, ao que Lacan responde de forma discordante, alegando que ao padre confessa-se aquilo que passa pela consciência: atos, palavras, pensamentos e sentimentos, mas ao psicanalista confessa-se aquilo que se desconhece, que não se apresenta à consciência.

Discordâncias à parte, é fato constatado que há muito a confissão transbordou o confessional, os contextos da religião e da ética cristãs, e extrapolou um registro meramente moral, difundindo-se amplamente pela sociedade moderna, em relações profissionais: na medicina, nas ciências “psi”, na justiça, nas escolas, empresas e instituições diversas, em relações comerciais, sociais, mas também na intimidade, nas relações familiares, entre pais e filhos, entre casais, irmãos, transformando-se numa poderosa matriz de produção de verdades a respeito do sujeito em nossa cultura.

VI – Se a problematização da sexualidade, central à experiência ética moderna, apresenta vestígios de uma proveniência cristã, as questões do sujeito e da subjetividade – igualmente centrais à ética moderna – deixam transparecer outros elementos:

- a questão do sujeito provém da filosofia moderna, particularmente da “teoria do conhecimento”, remonta a Kant, ao sujeito do conhecimento, sujeito cognoscente, mas acaba contaminando toda a filosofia moderna, caracterizada pejorativamente por Foucault como “filosofia do sujeito”, jogo tautológico entre o empírico e o transcendental;
- a questão da subjetividade, curiosamente, também provém da teoria do conhecimento, também remonta a Kant e sua problematização quanto às dificuldades em se atingir um conhecimento universal a partir de uma perspectiva particular, limitada. A solução para a questão é a figura do sujeito transcendental, que não é nenhum sujeito concreto mas uma categoria do conhecimento, que possibilita a superação da subjetividade entendida como obstáculo ao acesso à objetividade das coisas. Posteriormente, no final do século XIX, com Freud, é que esta questão filosófica virá a migrar para os domínios das “ciências psi”, ganhando conotação positiva, passando a designar um campo de experiências do sujeito.

Todas essas questões – da sexualidade, do sujeito e da subjetividade – são estratégicas para a modernidade, demandando investimentos de saber-poder no sentido de equacioná-las. Assim, nossa cultura tem desenvolvido poderosas tecnologias de objetivação e subjetivação de indivíduos, visando a vigilância dos seus corpos e o governo das suas condutas, além de colocar em movimento todo um conjunto de práticas, elaborações e trabalhos do sujeito em relação a si mesmo, que implicam em um governo ético do sujeito sobre si.

A cultura moderna, antropocentrada e antropomórfica, através das filosofias do sujeito e das ciências humanas emergentes ao longo do século XIX, produziu ainda um inestimável conhecimento sobre o sujeito em sentido muito amplo, em seus desdobramentos concretos, que dá suporte a tais relações de poder. E, de certa maneira, num sentido oposto, o que estamos produzindo aqui é o desdobramento de uma vontade de saber a respeito das questões do sujeito, do indivíduo e da subjetividade – estas modernas forma de existência às quais estamos ligados – também, das nossas formas de subjetivação, de estetização, de produção de nós mesmos, com uma finalidade política contrária: de instrumentalizar formas de resistência a todos esses jogos e tecnologias e dispositivos.

VII – No entanto, até por necessidade de maior precisão histórica, faz-se necessário distinguir modernidade de contemporaneidade, separar aquilo que é caracteristicamente moderno daquilo que nos é contemporâneo e já não é mais exatamente moderno. Poderíamos evocar aqui a discussão sobre modernidade x pós-modernidade mas temo não ser adequado, até para marcar distância em relação a uma leitura pós-moderna de Foucault. Trata-se apenas de marcar algumas diferenças

entre nosso tempo – contemporâneo – e as tradições modernas dos séculos XVII, XVIII, XIX, e até mesmo a primeira metade do século XX, muito diferentes do final do século passado e do nosso presente neste início do século XXI.

Nota-se que particularmente neste domínio das relações o sujeito consigo mesmo aconteceram muitas modificações nos últimos anos, decorrentes de pressões por mudanças de valores, de práticas, de condutas, de modos de vida e também como exercício de resistência a modos viciosos de subjetivação, fascistas, racistas, sexistas, preconceituosos, intolerantes. Aquilo que Foucault (1995) caracteriza no texto “O sujeito e o poder” como luta pela afirmação do direito à diferença, contra os poderes ao mesmo tempo individualizantes e totalizantes do Estado.

Se a modernidade já vinha desenvolvendo desde os séculos XVII e XVIII uma poderosa tecnologia de produção de corpos e indivíduos, o século XX, com ferramentas teóricas e práticas oferecidos pelos saberes e práticas “psi”, desenvolveu uma ainda mais poderosa tecnologia de trabalho, produção e estetização da subjetividade.

Desde o final do século XIX os saberes “psi” vem-se firmando como conhecimento mas também tecnologia de intervenção sobre a subjetividade, sobre o inconsciente, mas também sobre a cognição, capacidades, sentimentos e emoções, sobre o comportamento, as condutas e reações dos sujeito, desenhando uma diversidade de sujeitos psicológicos e produzindo uma diversidade de instrumentos e técnicas aplicáveis a situações diversas em campos diversos: na clínica, nas escolas, organizações, na saúde, na sociedade, na aplicação de políticas públicas. Como tecnologia de intervenção sobre a subjetividade a psicologia pode operar tanto produzindo quanto desconstruindo ou transformando características específicas ou um conjunto delas.

Nos passa despercebido mas a vida no século XX é amplamente atravessada por saberes, práticas e tecnologias “psi”: os poderes encontram-se psicologizados, sutílizados, nas organizações, nas escolas, na educação familiar, nas relações afetivas e nas relações do sujeito consigo mesmo.

Os saberes “psi” tem sido demandados como ferramentas nesta busca pelo conhecimento e pela verdade de si mesmo, nesta vontade de saber a respeito de si mesmo, da qual o sucesso dos livros de auto-ajuda são uma mostra. E há também uma persistente demanda por instrumentos de produção e transformação de si mesmo com vistas a estéticas circulantes nas mídias, na Internet, em redes sociais, sites e blogs diversos, que exigem uma elaboração, um trabalho psicológico do sujeito sobre si mesmo.

VIII – As estéticas contemporâneas são profundamente exigentes e elaboradas, articulando uma dietética restritiva e ascética, que regula hábitos e prazeres alimentares, a normas de saúde minuciosas, difíceis de serem atendidas. A medicalização contemporânea da vida, a vigilância médica e os cuidados médicos consigo mesmo são mostras destes modos de subjetivação aos quais estamos

sujeitos, ou dos quais somos sujeitos. Também a patologização das condutas cotidianas, a banalização da regulação dos humores pelo uso indiscriminado de psicofármacos, a proliferação de epidemias psicológicas de agorafobia, pânico e depressão apontam para modos de subjetivação e formas medicalizadas de cuidado do sujeito em relação a si mesmo.

Temos hoje a nosso dispor toda uma tecnologia de trabalho e produção de corpos em academias, envolvendo disciplinas corporais: produção de potência física, de músculos, de agilidade, destrezas e também saúde – aspectos funcionais – mas, ainda, estéticos, produzindo beleza e constituindo certa “corpolatria”: um exacerbado culto ao corpo. Vale lembrar que a anátomopolítica emerge no século XVII mas não cessa de produzir corpos dóceis e úteis para o capital ao longo de toda a modernidade, no entanto, parece que a disciplinarização contemporânea incorpora alguns elementos da estética da existência grega, de isonomia entre mente e corpo saudáveis e belos, agregando certa produção de beleza ao utilitarismo capitalista, maquínico, operado pela anátomopolítica.

Enquanto a problematização da sexualidade caracteristicamente moderna remete à figura do dispositivo de sexualização desenhada em “A vontade de saber”, que opera pelo jogo binário da heteronorma, que marca e exclui o diferente, quando não o patologiza, “tratando-o” – também no sentido clínico – como anormal, submetendo-o a práticas de heteronormalização, a problematização contemporânea da sexualidade abre-se e de certa maneira se dispersa nos efeitos do enunciado da diversidade sexual, que implicam certa multiplicação da norma. Deslocamentos enunciativos, de normalização de práticas e condutas sexuais, de uso dos prazeres, mas também deslocamentos estéticos que requerem transformações subjetivas e corporais, trabalhos dos sujeitos sobre si, estetizações e produções de si como sujeitos sexuais. Neste contexto a recusa da norma e do jogo de marcação das “identidades sexuais” opera como prática de resistência, luta pelo direito ao exercício da diferença.

E não se pode deixar de notar que as relações com e através da Internet vão assumindo um lugar cada vez mais central em nossas vidas: compramos na Internet; trabalhamos na Internet; estudamos e adquirimos conhecimento na Internet; jogamos e nos divertimos na Internet; nos expomos na Internet; buscamos diagnósticos e conhecimentos a nosso respeito na Internet; buscamos também técnicas de transformação de nós mesmos, nossos corpos e subjetividades na Internet; conhecemos pessoas e namoramos através da Internet; mantemos relações familiares e íntimas através da Internet – todas essas modalidades emergentes de relação implicam novas formas de subjetivação e de relações do sujeito consigo mesmo. As redes sociais vem se tornando cada vez mais o espaço por excelência para o exercício de relações com os outros e do sujeito consigo mesmo, objetivando alcançar ideais estéticos circulantes.

IX – Para maior aprofundamento penso que deveríamos trabalhar um pouco melhor alguns conceitos que estão sendo aqui utilizados e as relações que se pode estabelecer entre eles – os conceitos centrais de subjetivação; modos e formas de subjetivação; trabalho sobre si mesmo; produção de si; estetização de si e o que se pode entender por “estética da subjetividade”:

- ponto de partida: nas suas diferenças, são todos da ordem da relação, referem-se a relações, tipos de relações, relações éticas do sujeito consigo mesmo mediadas por preceitos, normas e/ou estéticas; são práticas de si, relações que os sujeitos estabelecem consigo mesmos e conforme seu nível de elaboração compõem tecnologias de si;
- subjetivação é um tipo de relação onde o sujeito se coloca como objeto para si mesmo no sentido de operar um trabalho sobre seu corpo, sua subjetividade, sua identidade, com base em enunciados, preceitos, normas, estéticas, trabalho que muitas vezes objetiva algum tipo de transformação ou conversão;
- uma relação de subjetivação pode se desenvolver em diferentes direções conforme a vetorização de forças que a orienta: pode envolver um componente predominante de assujeitamento, ligado ao reconhecimento de si como sujeito de um enunciado, preceito ou norma, mas pode ainda ser propriamente “positiva” – dito em termos de biopoder – possibilitando ao sujeito produzir-se, tendendo mais a um exercício de liberdade e resistência;
- é dessa vetorização que se trata quando nos deparamos com o emprego nada aleatório dos termos “modos de subjetivação” ou “formas de subjetivação”: importante sutileza da ética de Foucault. Um modo de subjetivação é assujeitante, de ordem maquínica, molar e refere-se a efeitos normalizadores e subjetivantes de ações dos dispositivos sobre os sujeitos. Já, formas de subjetivação – no plural – refere-se a uma diversidade de possibilidades de relação do sujeito com enunciados, normas e principalmente estéticas, que tendem ao exercício de liberdade, a práticas de resistência numa busca de “linhas de fuga” aos jogos dos dispositivos;
- pensados em termos de práticas sociais e de poder os jogos de subjetivação encontram-se em imediata relação com jogos de objetivação, equação de forças que resulta na constituição do sujeito, do seu corpo e sua subjetividade. O sujeito possível em Foucault – histórica e politicamente constituído – se produz nas confluências, nos enfrentamentos, nas resultantes da vetorização entre forças de objetivação e subjetivação;
- trabalho sobre si mesmo é todo tipo de operação do sujeito sobre seu corpo, subjetividade ou identidade, num sentido mais “reativo” de submeter-se, de negar-se, ou mais “ativo” de produzir-se, estetizar-se. Esta operação sobre si pode, conforme seu nível de elaboração, constituir uma tecnologia;
- produção de si refere-se a um tipo de trabalho “positivo” sobre si mesmo que se opera como exercício de liberdade ou prática de resistência;
- estetização é um tipo de produção de si que toma como referência uma estética, modelos ideais ou concretos a serem alcançados. Na verdade a estetização e produção de si são prática solidárias e interdependentes: uma serve de suporte à outra. A estetização da subjetividade envolve certa pro-

dução de si mesmo como sujeito psicológico singular: uma composição de certo modo particular de ser, de sentir, se apresentar, se expressar, se conduzir, reagir, se singularizar e marcar sua própria identidade;

- e uma estética da subjetividade envolve certa modelização circulante na cultura, com elementos ideais e concretos, envolvendo aspectos corporais: formas de se vestir, se apresentar, se produzir; e também modos de vida, formas de ser, de se conduzir, estilos pessoais, preferências, identificações possíveis, formas de ser mais ou menos belas, valorizadas, desejadas.

X – Observação final: deve-se notar, no entanto, que toda esta tecnologia contemporânea de estetização e produção de si é profundamente narcísica e autocentrada, acentuando o individualismo moderno. Cada vez mais nos colocamos no centro do nosso próprio mundo, cada vez mais nos relacionamos mediados pela internet, virtualmente, em redes sociais, nos distanciando cada vez mais do outro, vendo cada vez menos o outro na sua singularidade, em presença, em relações face-a-face.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, G. & GUATTARI, F.. *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro:Imago, 1976.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

_____. “Tecnologías del yo”. In: MOREY, M. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós/ICE-UAB, 1990, p.45-94.

_____. “O sujeito e o poder”. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. M. *Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231-249.

_____. *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

NIETZSCHE, F. *A genealogia da moral*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

A ESCRITA COLABORATIVA *ON-LINE*: REFLEXÃO SOBRE UMA PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Ana Clara Gonçalves Alves de Meira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
(IFNMG)

Salinas – Minas Gerais

RESUMO: O ensino de língua materna, por vezes, está fundamentado em aspectos estruturais do texto, o que não contempla os diversos usos da língua. Este artigo pretende demonstrar de que forma um trabalho com a escrita colaborativa *on-line*, intermediado pelo docente, pode contribuir para a melhoria do processo de produção textual dos discentes. Para a fundamentação teórica desta pesquisa, baseou-se, principalmente, em Coscarelli (2013), Marcuschi (2003, 2008, 2011) e Soares (2012). No que se refere à metodologia, foi elaborada uma atividade de ensino por meio da qual se solicitou aos alunos da 1ª série do curso técnico de Agroindústria integrado ao ensino médio do Instituto Federal do Norte de Minas de Gerais (IFNMG), *campus* Salinas, a produção textual do gênero crônica por intermédio do *Google Docs*. Além disso, realizou-se uma análise qualitativa. Os discentes produziram a crônica em equipes, situados no contexto histórico da década de 60 no Brasil. A escolha desse período teve como propósito instigá-los a realizar leituras diversas para destacar os aspectos históricos, sociais e culturais na produção textual. Assim, notou-

se que essa prática pôde contribuir para a melhoria da interação e do compartilhamento de ideias durante o processo de escrita. Ademais, os discentes puderam compreender que a construção de sentido envolve um entendimento da língua, o qual não se restringe a uma mera decodificação de palavras.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita Colaborativa. Produção textual. Ensino.

VIRTUAL COLLABORATIVE WRITING: A TEXTUAL COMPOSITION PRACTICE UPON REFLECTION

ABSTRACT: Mother Tongue Education is sometimes based on aspects of text structure, which does not address the various uses of language. This article aims to evince how a Virtual Collaborative Writing activity intermediated by the teacher can contribute to the improvement of students' textual composition processes. Coscarelli (2013), Marcuschi (2003, 2008, 2011) and Soares (2012) were the theoretical foundation for this research. Concerning methodology, students from the first grade of Agro-Industry technical course — an integrated course to the Instituto Federal do Norte de Minas Gerais High School [Federal Institute of Northern Minas Gerais — IFNMG], at Salinas Campus — were asked to write a chronicle

through Google Docs as an activity. In addition, a qualitative analysis was performed. The students produced the chronicle in teams, taking the historical context of the 60s in Brazil as reference. This historical period was chosen aiming to instigate them to carry out various readings in order to highlight the historical, social and cultural aspects of textual composition. Thus, it was noticed that this practice could contribute to the improvement of interaction and of idea sharing during the writing process. In addition, the students were able to understand that the construction of meaning involves comprehending the language, which cannot be restricted to merely decoding words.

KEYWORDS: Collaborative Writing. Textual Production. Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

No trabalho como docente, percebo que, de modo geral, os alunos de diversos níveis, em que já tive oportunidade de atuar (fundamental, médio e superior), possuem dificuldades em usar a língua, como uma junção de aspectos sintático-semântico-pragmáticos. Nesse sentido, alguns conhecem as regras gramaticais; todavia, esse conhecimento se manifesta de forma isolada. Desse modo, não o associam às diferentes situações comunicativas de leitura e produção textual. Assim, muitos dos meus alunos já afirmaram que, para eles, estudar Língua Portuguesa se resumia a gravar regras.

Desse modo, grande parte dos discentes entendem que a prioridade das aulas de Português são os aspectos sintáticos ou estruturais, não conseguindo estabelecer uma associação dos conteúdos dessa disciplina com as diferentes intenções e situações comunicativas que são estabelecidas em gêneros textuais diversos. Quando solicitava uma produção textual em sala de aula, ouvia várias queixas, entre elas: “por que escrever é tão difícil?”; “sei sobre o tema, mas não consigo organizar minhas ideias”; “não sei associar as regras da gramática na hora de escrever o texto”; “escrever é um sofrimento para mim”. A partir dessas reclamações e apontamentos, comecei a refletir de que forma o docente de Língua Portuguesa poderia trabalhar com a produção textual em sala de aula de modo mais interativo, colaborativo e que contemplasse um entendimento do estudo da língua que ultrapasse os aspectos estruturais.

Na contemporaneidade, observa-se que o advento de novos recursos tecnológicos tem contribuído para que surjam novas formas de ensinar e aprender, as quais, geralmente, estão relacionadas com duas palavras-chave: interação e compartilhamento. Mas, como fazer com que essas palavras se efetivem nas práticas de leitura e escrita?

Inicialmente, é preciso compreender que

[...]as tecnologias – sejam elas, novas (como o computador ou a Internet) ou velhas (como o giz e a lousa) – condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas

Nessa perspectiva, pesquisei por ferramentas tecnológicas que poderiam auxiliar no processo de produção textual, proporcionando uma escrita colaborativa. Como o intuito era trabalhar a produção textual, escolhi o *Google Docs* (pacote de aplicativos do *Google* para criar e editar documentos *on-line* com colaboração dos demais usuários de forma síncrona ou assíncrona). Por meio dessa ferramenta digital, é possível que os alunos escrevam textos em uma plataforma semelhante ao *Word* e de forma colaborativa. Ademais, **não há necessidade de que a produção textual ocorra simultaneamente**, já que, conforme foi dito, esse recurso possibilita uma produção assíncrona.

Levando em conta essas questões, este artigo pretende demonstrar como a produção colaborativa de textos em ambiente *on-line* por meio de um trabalho, intermediado pelo docente, pode contribuir para a melhoria do processo de produção textual dos discentes.

Foi apresentada uma comunicação oral sobre essa proposta no VI SIMELP (Simpósio Mundial da Língua Portuguesa) em 2017, em Portugal. A ideia de se trabalhar com escrita colaborativa *on-line* surgiu em 2016, quando observei que, além das dificuldades relativas à escrita, os alunos não conseguiam escrever em grupo. De forma geral, nos trabalhos em equipe com produção textual, sempre havia um ou uns que colaborava(m) mais do que outros. Assim, a escrita colaborativa não acontecia de forma efetiva, o que justifica, uma vez mais, o trabalho com o *Google Docs* a fim de procurar diminuir essas lacunas.

Para se pensar em um processo de produção textual que não se restrinja a uma abordagem formal da língua, é importante que o docente parta de uma concepção de texto que não seja estrutural, já que, como afirma Halliday (1989), o texto **não pode ser definido por um conjunto de palavras ou sentenças**, ou seja, não se determina pela extensão, quantidade de frases ou parágrafos. Nesse sentido, neste artigo, o texto será compreendido como uma unidade que se constitui como um todo significativo, na qual todos os elementos nele apresentados são levados em conta, não resumindo a análise textual a aspectos formais. Assim, observam-se também as questões semânticas e pragmáticas.

É importante mencionar que a produção textual não pode ser dissociada das práticas de leitura, pois essas contribuem para que o discente construa o seu conhecimento enciclopédico, entenda como as relações de sentido se constituem no texto e compreenda como a situação de uso interfere nas escolhas linguísticas e nas intenções comunicativas. A grande dificuldade com o trabalho de leitura é fazer com que os estudantes compreendam que as práticas de leitura devem estar voltadas para o letramento, isto é, **não** devem se resumir **à decodificação de palavras**. Segundo Soares (2012, p.72),

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramentos não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2012, p. 72)

Assim, não adianta, por exemplo, **só saber** ler um anúncio publicitário em uma revista, é preciso compreender por que determinadas palavras foram selecionadas nesse anúncio, como as imagens, as cores contribuem para a construção de sentidos e para compreensão das intenções comunicativas estabelecidas no texto.

Na prática escolar, notei que um trabalho sistematizado com gêneros textuais proporciona uma melhoria significativa nas atividades de leitura e escrita; pois, ao perceberem a estrutura e a função dos gêneros, os discentes conseguem entender que os textos são produzidos com um determinado propósito, podem ser lidos por pessoas de faixas etárias diferentes, ou seja, o público-alvo nem sempre é o mesmo. Os alunos também começam a compreender por que uns gêneros estão presentes em alguns suportes, e outros não; qual é o motivo de se ler um determinado texto (informar-se, divertir-se, instruir-se etc.); quais são as possíveis reações de leitura em relação a um determinado gênero textual; os mecanismos linguísticos, entre outros aspectos. Dessa forma, como afirma Marcuschi (2003, p. 19), os gêneros

surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2003, p.19).

Se os discentes compreendem que os gêneros estão relacionados com atividades socioculturais, eles começam a entender que só conhecer regras gramaticais não é suficiente para a leitura e produção textual. Além disso, percebem que as suas escolhas linguísticas dependem da situação comunicativa e que essa interfere nas intenções que se deseja produzir em um texto. Assim, é importante que o professor demonstre para os alunos que os gêneros não se resumem a modelos rígidos, mas são entidades dinâmicas, como menciona Marcuschi (2011).

Por acreditar que um trabalho, que envolva a estrutura e função dos gêneros textuais, pode fazer a diferença nas práticas de leitura e produção textual, escolhi o gênero crônica para a produção de uma escrita colaborativa pelos alunos do 1º ano do curso Técnico de Agroindústria integrado ao Médio do IFNMG, *campus* Salinas. Além de escrever crônicas, eles tiveram que utilizar o contexto da década de 60, como se estivessem escrevendo nessa época. Portanto, tiveram que pesquisar os aspectos sociais, culturais e históricos que caracterizaram esse período. Eles também precisaram conhecer as principais palavras e expressões que fizeram parte dessa década.

Os discentes tiveram também que, na etapa final da proposta, retextualizar as crônicas por meio de uma apresentação oral, utilizando um outro gênero textual,

o qual poderia ser poema, uma peça teatral, letra de música, entre outros. Para Matencio (2002, p.111),

retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade.

Dessa forma, não se podem considerar os conceitos de retextualização e reescrita como semelhantes; pois, nesta definição, **não há mudança de propósito, já naquela**, altera-se o propósito e, conseqüentemente, cria-se um novo texto.

Assim, as práticas de leitura e produção textual devem contemplar os aspectos culturais, históricos, sociais, entre outros, pois

para tornar os alunos leitores proficientes, a escola não pode ignorar a perspectiva de processo, no qual estão implicadas dimensões cognitivas e sociais. O bom leitor sabe como agir sobre o texto para tirar bom proveito dele em função de seus objetivos e para isso mobiliza diferentes estratégias. A escola, se quiser ajudar o aluno a ser leitor, precisa contribuir para que ele tenha estratégias de leitura, para que estabeleça objetivos claros e esteja atento a eles durante o processo (COSCARELLI; CAFIEIRO, 2013, p. 35)

Nesse sentido, o leitor e produtor de texto podem ser considerados agentes que constroem sentidos. Práticas de leitura e escrita que demonstrem a importância de usar a língua nas diferentes situações comunicativas podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e da produção textual dos discentes, o que pode colaborar para a formação de sujeitos críticos e interferir de forma positiva na construção da sociedade.

2 | METODOLOGIA

Para que a prática de produção textual fosse executada, realizei uma análise qualitativa e organizei a proposta nas seguintes etapas:

- 1) Rodas de conversa e de leitura nas quais foram disponibilizadas quatro crônicas e, juntamente com os discentes, foi construída a definição do gênero crônica com ênfase em aspectos estruturais e funcionais;
- 2) Divisão das duas turmas do 1º ano do Curso Técnico de Agroindústria integrado ao médio do IFNMG, *campus* Salinas, em equipes de quatro a seis integrantes;
- 3) Solicitação de uma pesquisa sobre fatos históricos, aspectos culturais, sociais e principais palavras da **década de 60**. Após a pesquisa, os alunos tiveram que explicitar o que descobriram, em uma roda de conversa organizada em sala de aula;
- 4) Oficina, ministrada por mim, sobre o *Google Docs* no laboratório de informática da instituição;
- 5) Início da produção da crônica pelos alunos via *Google Docs*. Ademais, cada

integrante do grupo deveria usar uma cor específica como forma de identificação a fim de que eu, na função de professora – intermediadora do processo –, pudesse saber a parte que cada um escreveu.

6) Produção da primeira versão da crônica para a qual foi estabelecido um prazo de 15 dias. Após essa etapa, apresentei sugestões e/ou estratégias via *Google Docs* para contribuir com a melhoria da construção textual dos discentes. Ressalta-se que, para produzir as crônicas, os alunos usaram seus aparelhos celulares e/ou *notebook*;

7) Escrita da versão final da crônica pelos alunos.

8) Solicitação da impressão e plastificação dos textos com o intuito de que os discentes pudessem permutar as crônicas com os colegas a fim de que todos exercessem o papel de leitores das produções textuais realizadas.

9) Organização de um varal de crônicas para que os textos fossem disponibilizados para toda a comunidade escolar, no auditório da instituição.

10) Apresentação oral, no mesmo local da exposição dos textos, de uma retextualização das crônicas por meio de letra de **música**, peça teatral, declamação de poema etc.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, percebi que os discentes tiveram resistência ao uso do *Google Docs*, pois muitos desconheciam essa ferramenta. Todavia, não esperava essa resistência, já que o público era formado por adolescentes e, no senso comum, considera-se que os jovens sabem usar e/ou têm interesse em recursos tecnológicos.

Depois de conhecerem a ferramenta, muitos discentes disseram que foi a primeira vez que escreveram um texto de forma realmente colaborativa, sem que um contribuísse mais do que o outro. Além disso, relataram que conseguiram aprender a *ouvir* o outro a fim de que cada um pudesse expor a sua ideia e, a partir disso, fosse possível decidir como iriam planejar o texto. Afirmaram também que, como o *Google Docs* possui um *chat*, puderam discutir a organização textual, usando essa ferramenta de bate-papo, o que contribuiu para que não dispersassem via *WhatsApp*.

Outro aspecto positivo destacado pelos alunos, foi o fato de as sugestões terem sido dadas pela docente apenas após a primeira versão do texto, pois disseram que isso fez com pudessem se sentir como *verdadeiros escritores*.

Quanto ao fato de permutarem as crônicas entre as equipes, disseram que ficaram curiosos para saber o que os colegas iriam achar das produções e, como sabiam que a professora não seria a única leitora, procuraram escrever de forma mais clara e com uma linguagem que fosse acessível a todos.

Sobre a retextualização, disseram que foi a etapa mais complicada, pois não

sabiam como transformar a crônica em um novo texto; mas, alguns afirmaram que se lembraram das rodas de conversa nas quais foi dito que todo texto possui um propósito comunicativo. Assim, partindo desse raciocínio, conseguiram executar a atividade.

Como a minha análise foi qualitativa, os meus resultados se basearam em observações e relatos dos discentes. Apesar de não ter dados quantitativos, notei uma participação efetiva da maioria dos alunos em todas as etapas da atividade. Além disso, surpreendi-me com os resultados, tendo em vista que foram formadas 12 equipes e apenas uma não participou de todas as etapas da proposta. Destaco também que todas conseguiram produzir crônicas inteligíveis e baseadas no contexto da década de 60. Assim, os alunos utilizaram, no texto, alguma palavra, gíria ou expressão da época; fatos históricos; nomes de bandas de música (por exemplo, *The Rolling Stones*) e fizeram menção até a vestimentas desse contexto. Levando em conta que, nos relatos dos discentes, foram apontados diversos pontos positivos sobre cada etapa da atividade, considero que foi possível mudar a concepção de texto deles, a qual estava restrita, para muitos, a aspectos estruturais. Portanto, acredito que se pôde estabelecer a compreensão de que “a língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos” (MARCUSCHI, 2008, p. 125).

Outro aspecto a salientar é que, no *Google Docs*, há a possibilidade de acessar o histórico das versões do texto, por isso o docente é capaz de acompanhar quais discentes acessaram o documento e realizaram alterações, o que contribui no processo de avaliação feito pelo professor.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de os discentes, por vezes, não possuírem uma compreensão adequada do que é texto e de as práticas de leitura e produção textual não contemplarem aspectos pragmáticos faz com que os alunos resumam a leitura à decodificação de palavras. Já a escrita é vista como uma atividade extremamente difícil na qual os alunos consideram o professor como único sujeito leitor.

Alterar esse modo de compreender o texto, a leitura e a produção textual requer uma prática que demonstre como os gêneros textuais desempenham funções de acordo com as mais diversas situações comunicativas. Portanto, o trabalho com gêneros textuais diversos, envolvendo estrutura e função, pode contribuir para que os alunos saibam não apenas como escrever um texto, mas também identificar os propósitos comunicativos presentes nele.

A escrita colaborativa, mediada por um recurso tecnológico como o *Google Docs*, exerceu um importante papel nas relações interpessoais durante a atividade proposta, pois permitiu que os discentes compreendessem melhor a essência de um

trabalho em equipe.

Ao escreverem uma crônica com base no contexto da década de 60, os alunos tiveram que pesquisar sobre fatos históricos, palavras, aspectos culturais, ou seja, como as pessoas falavam, pensavam, vestiam, comportavam-se, o que fez com que entendessem como a linguagem influencia na sociedade, na formação de novos gêneros textuais, de novas formas de ver e entender o mundo.

Nessa perspectiva, considero que práticas de leitura e escrita, pautadas na interação e orientadas por um trabalho sistematizado da estrutura e função dos gêneros textuais, podem permitir que os discentes compreendam a importância da leitura e da escrita nas relações sociais e de poder estabelecidas pela linguagem. Entendam também que a escrita e a leitura podem ser uma forma de se afirmarem como sujeitos críticos, capazes de adquirir um novo modo de agir na sociedade.

Além disso, uma prática de produção textual, como a demonstrada neste artigo, possibilita inferir como a escola pode exercer um papel fundamental no desenvolvimento da competência leitora e escrita dos discentes.

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, C. V.; CAFIEIRO, D. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, C. V (Org.) **Leituras sobre a leitura**: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013, p. 8-35.

HALLIDAY, M. A. K. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, contexto, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: [s.n], 1989. p. 1-49.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2003. p.20-36.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B. K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MATENCIO, M. L. M.. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**. Belo Horizonte, v.6, n.11, 2. Sem. 2002. p. 109-122.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DISCURSO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA: ESTUDO DA SITUAÇÃO ENUNCIATIVA EM UM TEXTO DO RELATÓRIO DE SUSTENTABILIDADE 2014 DA MARCOPOLO S.A

Marta Cardoso de Andrade

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
(UNIFESSPA), Departamento de Imprensa e
Informação
Marabá – Pará

Manoel Joaquim Fernandes de Barros

Universidade Salvador (UNIFACS), Pós-
Graduação em Administração
Salvador – Bahia

Hélder Uzêda Castro

Universidade Salvador (UNIFACS), Pós-
Graduação em Desenvolvimento Regional e
Urbano
Salvador – Bahia

RESUMO: Este artigo visa estudar o discurso construído em um texto acerca da educação corporativa, sendo esta entendida como pertencente ao pilar da Responsabilidade Social, o qual compõe o tripé da Sustentabilidade Empresarial, tema recorrente nas publicações organizacionais. A investigação empreendida focou a situação enunciativa explicitada em uma produção textual veiculada no Relatório de Sustentabilidade 2014 de uma multinacional de capital aberto, a Marcopolo. Essa situação foi estudada a partir da embreagem enunciativa (de pessoa, tempo e espaço), servindo precipuamente para a construção discursiva da corporação em questão. Para tanto, foi utilizado

como aporte teórico pressupostos da Retórica e da Análise do Discurso de linha francesa, sendo esta última também a metodologia utilizada para a feitura deste trabalho. Igualmente, de forma complementar, a teoria da Sustentabilidade Empresarial foi usada para a compreensão do objeto de estudo escolhido. Para se empreender este artigo e se chegar no resultado esperado acerca da construção do discurso em questão, foram realizadas três análises: a dos dados linguísticos, a dos argumentos e a das estratégias de comunicação empreendidas no texto selecionado para o estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Retórica. Argumentação. Educação Corporativa. Sustentabilidade Empresarial.

ABSTRACT: This article aims to study the discourse constructed in a text about corporate education, which is understood as belonging to the pillar of Social Responsibility, which composes the tripod of Corporate Sustainability, a recurring theme in organizational publications. The research undertaken focused the explicit situation in a textual production published in the *Sustainability Report 2014* of a publicly traded multinational, Marcopolo. This situation was studied from the enunciative clutch (of person, time and space), serving mainly for the discursive construction of the corporation in question. In order to do so, theoretical assumptions

of Rhetoric and French Line Discourse Analysis were used as the theoretical input, the latter being the methodology used to make this work. Also, in a complementary way, the Corporate Sustainability theory was used to understand the chosen study object. In order to undertake this article and to arrive at the expected result about the construction of the speech in question, three analyzes were carried out: the linguistic data, the arguments and the communication strategies undertaken in the text selected for the study.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Rhetoric. Argumentation. Corporative Education. Corporate Sustainability.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A palavra sustentabilidade, nos últimos anos, adentrou vários textos e levantou várias questões, abordando, principalmente, os limites e o “preço socioambiental” do atual modelo de Desenvolvimento Econômico – “[...] é um fenômeno histórico que passa a ocorrer nos países ou estados-nação que realizam sua revolução capitalista, e se caracteriza pelo aumento sustentado da produtividade ou da renda por habitante, acompanhado por sistemático processo de acumulação de capital e incorporação de progresso técnico” (Bresser-Pereira, 2006, p. 1) – e as práticas de Governança Corporativa – “[...] é o sistema pelo qual as empresas e demais organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas, envolvendo os relacionamentos entre sócios, conselho de administração, diretoria, órgãos de fiscalização e controle e demais partes interessadas” (IBGC, 2016) –, fundamentando, entre outros aspectos, a ética no ambiente de negócios. Isso deu-se porque o homem contemporâneo encontra-se em um dilema sem precedentes: crescer financeira e economicamente, mas conservar o planeta vivo para manter a espécie humana e demais espécies, garantindo também a manutenção da matéria-prima e da produção industrial e, conseqüentemente, a perpetuação das companhias, das atividades empresariais e dos resultados econômico-financeiros.

A insustentabilidade do modelo atual de desenvolvimento tornou-se tema de discussões nas mais diversas esferas da sociedade. No final do último século, a conservação do planeta passou a despertar maior preocupação, à medida que aumentavam as pesquisas científicas, cada vez mais precisas, em decorrência das novas tecnologias e dos fatos e dados, registrados e disponíveis, o que contribuiu para uma melhor compreensão da sociedade acerca das consequências negativas da degradação ambiental. Capra (1982), inclusive, atribui este movimento à emergência do pensamento e da biologia sistêmica, das redes complexas, todos advindos da revisão que a física quântica realiza do pensamento cartesiano e reducionista das ciências de matriz newtoniana. Assim as empresas incorporaram igualmente essa preocupação e as difundiram em seus programas de educação corporativa.

Conduzir os negócios de maneira sustentável, segundo Duarte (2008), é

estabelecer um compromisso de longo prazo com a integridade do meio ambiente e com os princípios de responsabilidade social. Esse pacto, que as organizações fazem com o futuro da Terra e dos seres humanos, é mensurado por meio de iniciativas, as quais levam em conta o uso responsável dos recursos necessários, sejam esses humanos, econômicos, sociais ou ambientais, para que uma organização desenvolva suas atividades. Uma postura como essa transformaria a empresa em um agente econômico ativo no desenvolvimento das regiões em que atua. Ainda de acordo com essa visão contemporânea, tal condição se reverte em diferencial de longo prazo para as corporações, pois confere vantagem competitiva e construção de imagem positiva. Esta pode ser apreendida a partir da construção do *ethos* organizacional construído de forma discursiva. Dantas (2009, p. 86-87) adverte que

A estratégia de sustentabilidade empresarial [...] deve [...] basear-se no desenvolvimento de um vasto conjunto de práticas e processos, apoiados em três vertentes, que consideramos como de grande importância para as organizações – a econômica, a ambiental e a social [...].

Félix (2009, p. 12) ratifica a posição de Dantas ao verbalizar que “o tripé da sustentabilidade chega, assim, para orientar as tomadas de decisão do primeiro, segundo e terceiro setores [...]” (Figura 1).

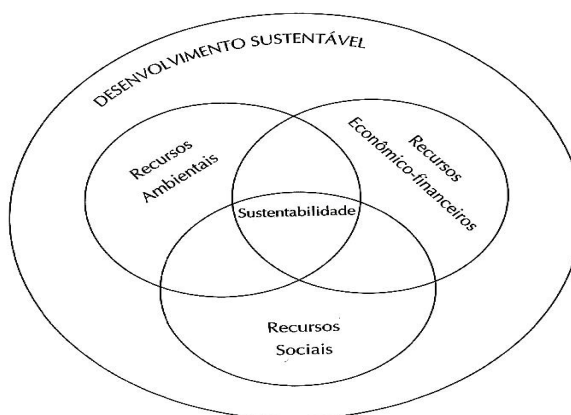


Figura 1 – Tripé da sustentabilidade e conceito de Desenvolvimento Sustentável

Fonte: Félix (2009, p. 12).

Observa-se, dessa maneira, que a “Responsabilidade social e ambiental pode ser considerada um dos pilares da sustentabilidade nos negócios” (Sardinha, 2009, p. 45).

Cabe então entender o que vem a ser o termo “sustentabilidade”, o qual possui vários significados, mas que, para efeitos desta proposta verbalizada neste documento, será entendido como

[...] prover o melhor para as pessoas e para o ambiente no presente e com vista ao futuro. Assim, a sustentabilidade está ligada a uma visão de longo prazo e se constitui em fator de motivação para a organização que consegue conduzir suas ações de forma ética.

A empresa precisa contribuir com o desenvolvimento da sociedade, monitorando os impactos econômicos, sociais e ambientais de suas ações em relação às diversas partes interessadas. A preocupação com seus *stakeholders* é primordial para as operações sustentáveis de uma organização (Naves, 2009, p. 202).

Essa preocupação com os públicos de interesse e com a ética termina por gerar “[...] melhorias da qualidade de vida e um novo modo de pensar o bem-estar humano” (Sardinha, 2009, p. 45), as quais são consequências naturais da Responsabilidade Social Empresarial (RSE). Assim, Sardinha (2009, p. 45) afirma que

A adoção de práticas de RSE, mesmo que a empresa não obtenha ganhos econômicos, faz a empresa obter aumento do seu capital reputacional, afirma Zilberstajn (2000 apud DAher et al., 2006), que enfatiza também que esse efeito se dará sem que haja um desarranjo entre os interesses dos acionistas e das outras partes interessadas. Assim, fica evidente que a responsabilidade social das empresas deve considerar todos os atores ou todas as pessoas que estão ou são interessadas em suas decisões e ações.

A Teoria do Capital Humano, formalizada por Theodore Schultz (1967) e depois atualizada por Stewart (1998), consegue dar conta de entender o ser humano como um dos principais fatores de produção de riqueza, através do conhecimento como forma de capital. Nesse sentido, a educação passou a ser valorizada como um elemento de investimento e importância. Assim, entende-se que o capital humano consiste no acúmulo de todos os investimentos em educação, treinamento, saúde, migração e outros fatores que aumentam a produtividade individual e, conseqüentemente, os ganhos.

As inversões na formação do capital humano são cada vez mais vistas como essenciais para o sucesso dos grandes agentes econômicos, os quais investem em condições de clima social e organizacional que facilitam o intercâmbio de conhecimentos (Collins; Smith, 2006).

Cunha (2007, p. 28) afirma que

A chave da teoria do capital humano é o conceito de que a aquisição de mais conhecimentos e habilidades aumenta o valor do capital humano das pessoas, aumentando sua empregabilidade, produtividade e rendimento potencial. Conseqüentemente [sic], o investimento em educação leva a um aumento de renda futura, além de ocupar uma posição destacada no progresso das sociedades na forma de bem-estar social e inovação tecnológica.

Dessa forma, neste artigo, estudar-se-á como o discurso acerca da educação corporativa que perpassa pela Responsabilidade Social que compõe a Sustentabilidade Empresaria é construído em um texto que versa sobre essa preocupação com os recursos humanos e foi publicado no Relatório de Sustentabilidade (RS) de uma grande corporação brasileira, a Marcopolo S.A. Documento esse que visa cumprir esse interesse e comunicar esses atos sustentáveis empresariais e se transformaram na principal ferramenta com essa finalidade. Segundo Duarte (2008, p. 85), o RS é o

Resultado de um conjunto de dados e de indicadores dos investimentos, além das iniciativas de cunho social direcionadas aos diversos públicos com os quais a empresa interage, esses relatórios cumprem a função de conferir transparência

e dar visibilidade desses feitos, levando informações não apenas aos acionistas das companhias (*shareholders*, no jargão do mercado), mas também a um número maior de públicos estratégicos (*stakeholders*) [...].

Para realizar este trabalho, utilizar-se-á dois campos do saber, a Retórica e a Análise do Discurso (AD) de linha francesa.

Aristóteles a define a primeira como sendo a que se ocupa “[...] da arte da comunicação, do discurso feito em público com fins persuasivos” (Aristóteles, V a.C./1998, p. 22), sendo entendida também como a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso em específico cuja finalidade seja persuadir.

Segundo Meyer, Carrilho e Timmermans (2002, p. 50), a maior inovação impressa por aquele pensador está na “[...] sistematicidade através da qual ele integra três elementos fundamentais do discurso [...]”: o *ethos* – quem fala –, o *lógos* – argumento apresentado – e o *páthos* – a quem se dirige. Cada um desses desempenha um papel fundamental, que se complementa com o dos outros numa articulação complexa. Aristóteles afirmou que a persuasão fornecida pelo discurso pode ser de três espécies: a que reside no caráter moral do orador, ou seja, no *ethos*; a advinda do modo como se dispõe o ouvinte, focalizada no *páthos*; e, por fim, a centrada no próprio discurso devido àquilo que este demonstra ou parece demonstrar, ou seja, no *lógos*.

Deter-se-á a atenção, neste estudo, apenas no primeiro desses casos. Para se conseguir persuadir pelo caráter, o discurso deve ser montado/proferido de tal forma a passar a impressão de que o orador é digno de fazê-lo. Aristóteles (V a.C./1998) acreditava que o ser humano está sempre mais propenso a acreditar com maior firmeza/convicção e de maneira mais rápida em pessoas tidas como de bem e honestas – hoje, essas seriam classificadas como competentes e reconhecidas no que fazem – ou seja, um dos segredos da persuasão está no orador passar uma imagem favorável de si mesmo, imagem essa que deve seduzir o auditório e captar a benevolência e a simpatia deste. Esta representação do orador é o próprio *ethos*, equivalendo ao caráter que o orador atribui a si mesmo pelo modo como exerce sua atividade retórica. Trata-se da aparência que lhe confere a fluência, bem como a escolha das palavras e dos argumentos. O *ethos* funcionaria como um elemento que reforçaria a plausibilidade da argumentação exposta, o que, não se deve tanto aos aspectos morais do orador, mas sim àquilo que é resultado do próprio discurso, o que é vital, neste tocante, é que a confiança imputada no orador seja um “efeito” do discurso deste.

A argumentação igualmente termina por auxiliar na construção do *ethos*. Para Philippe Breton (1999, p. 26), “[...] argumentar é raciocinar, propor uma opinião aos outros dando-lhes boas razões para aderir a ela”. Dessa forma, o orador pode usar mais esse elemento para ajudá-lo no seu intento persuasivo e na construção discursiva/textual, como também alguns conceitos da AD devem ser analisados para que melhor se abarque um discurso/texto.

Assim urge entender o que constitui a AD de linha francesa, a qual é entendida como uma disciplina relativamente recente, originando-se na França na década de 60 do século passado, constituindo-se num espaço de questões criadas pela relação entre três campos do conhecimento: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Como o próprio nome indica, seu foco centra-se no estudo discursivo.

Visto isso, cabe entender o que vem a ser o discurso. Segundo Orlandi (2002, p. 21), esse pode ser conceituado como sendo “efeitos de sentido entre locutores”, sabendo-se que esse “[...] tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto” (Orlandi, 2002, p. 22). Também pode ser compreendido como sendo um modo de apreensão da linguagem, sendo esta entendida como a atividade de sujeitos inseridos em contextos determinados (Maingueneau, 2002, p. 43). “É o lugar do encontro entre o linguístico [sic] e as condições sócio-históricas [sic] constitutivas das significações, e a AD se constrói nesse encontro” (Baccega, 1998, p. 90). Todo discurso tem condições de produção específicas e estas são denominadas de enunciações e determinam a elocução de um discurso e não de outros, uma vez que se referem a “[...] determinadas circunstâncias, a saber, o contexto histórico-ideológico e as representações que o sujeito, a partir da posição que ocupa ao enunciar, faz de seu interlocutor, de si mesmo, do próprio discurso etc.” (Mussalim, 2001, p. 116).

Num discurso, deve-se identificar o “enunciador”. Na visão de Ducrot (1987, p. 193), seria um ser de pura enunciação, que determina o ponto de vista a partir do qual os acontecimentos são apresentados, denominado de “sujeito da enunciação”. Salienta-se que o enunciador é, aqui, um efeito do enunciado, admitindo-se que há enunciados sem enunciadores, já que estes podem ou não se manifestar naqueles. Esse é o caso dos textos sem embreantes, sem marcas de subjetividade – se é que isso é possível. Nesse plano de enunciação, os eventos/textos “comunicam” por si mesmo.

Se o enunciador é responsável pela produção do discurso, existe o “co-enunciador” o qual se responsabiliza pela recepção discursiva, ou seja, seria um correlativo ao enunciador, uma vez que a enunciação determina uma co-enunciação, na qual dois sujeitos desempenham papéis ativos. O co-enunciador corresponde ao que se denominaria de “destinatário direto” (Maingueneau & Charaudeau, 2004, p. 156) do discurso. Ao enunciador e seu correlato, atribui-se um “lugar” enunciativo.

Benveniste (1995) afirma, no tocante da subjetividade, que “[...] é a capacidade [...] [de] se propor como ‘sujeito’”. Igualmente identifica as formas disponibilizadas pela língua para essa finalidade: o pronome “eu” – que é a própria consciência de si mesmo –; o pronome “tu” – que advém do contraste com o “eu” – (esses dois constituem a denominada “intersubjetividade”); as formas temporais; as indicadoras da dêixis e os verbos modalizadores conjugados na primeira pessoa.

Ao ampliar esse inventário de marcadores de subjetividade, Kerbrat-Orecchioni

(1993) acrescenta, aos propostos por Benveniste (1995), os modalizadores/caracterizadores/adjetivos – os quais são formas indicadoras da atitude do sujeito falante frente a seu interlocutor, a si mesmo e o seu próprio enunciado, assim como uma classificação que divide os adjetivos em “objetivos” – aqueles que visam apenas descrever – e “subjetivos” – que são as formas indicadoras da subjetividade enunciativa, que se dividem em: “afetivos”, elementos que terminam por enunciar, ao mesmo tempo, uma propriedade do objeto que determinam e uma reação emocional do sujeito falante frente a esse objeto qualificado; “avaliativos axiológico”, os quais implicam uma dupla norma, relacionada ao objeto a que se aplicam e ao sistema de avaliação do enunciador, tendo o caráter valorativo mais destacado do que as características desse objeto; por fim, ainda há os “avaliativos não-axiológicos”, cujo emprego depende da ideia que o sujeito falante faz da norma de avaliação adequada àquela categoria de objetos. Observa-se que dos três tipos de adjetivos subjetivos descritos, este último é o que tem o menor caráter subjetivo.

Percebe-se ainda que toda enunciação pressupõe uma situação de enunciação, que se refere “[...] ao conjunto de condições que organizam a emissão de um ato de linguagem” (Maingueneau & Charaudeau, 2004, p. 50), ou seja, “[...] todo enunciado se realiza numa situação definida pelas coordenadas espaço-temporais: o sujeito refere o seu enunciado ao momento da enunciação, aos participantes na comunicação e ao lugar em que o enunciado se produz” (Dubois, 1999, p. 168). Acerca da embreagem textual, essa estaria exposta nas marcas linguísticas por meio das quais se manifesta a enunciação, visto que os enunciados possuem como ponto de referência o próprio ato de enunciar, do qual são produto. Entretanto, só algumas características desses são levadas em consideração, aquelas que são definidoras da situação de enunciação linguística, que são: enunciadore e co-enunciadore, o momento e o lugar da enunciação. Esses elementos formam a denominada embreagem textual à situação de enunciação, sendo apresentadas comumente pelo “EU” e “TU” – embreagem de pessoa –, pelo “agora” – embreagem de tempo –, e pelo “aqui” – embreagem de espaço.

Quando se pensa sobre a questão do tempo, Benveniste (1989) apresenta a ideia de “tempo linguístico”, cuja singularidade está

[...] organicamente ligado ao exercício da fala, o fato de se definir e de se organizar como função do discurso [...] Cada vez que um locutor emprega a forma gramatical do “presente” [...], ele situa o acontecimento como contemporâneo da instância do discurso que o menciona” (Benveniste, 1989, p. 75-76).

Sabe-se que todo discurso instaura um “agora”, o qual equivaleria ao momento da enunciação, que transcorre no tempo presente linguístico, no qual há uma “concomitância” entre o acontecimento narrado e o momento da narração e o em que ocorre a “não-concomitância”, a qual se subdivide em “anterioridade” e “posterioridade” ao momento “agora”.

Ainda sobre a embreagem temporal, Fiorin (2002, p. 145) assevera que a

temporalidade instaurada pela língua se refere também às relações de sucessividade entre estados e transformações representados na própria produção textual. Dessa forma, como chama atenção esse mesmo estudioso (p. 146), nota-se que há na língua dois sistemas temporais: o enunciativo - “[...] relacionado diretamente ao momento da enunciação [...]” (ME), organizado a partir do presente que já está implícito na enunciação - e o enuncivo, “ordenado em função de momentos de referência (MR) instalados no enunciado”. A esses dois sistemas aplica-se as categorias de “concomitância” X “não-concomitância” (“anterioridade” *versus* “posterioridade”) do “agora”, com isso, obtêm-se três momentos de referência (MR): o concomitante, o anterior e o posterior ao instante da enunciação (FIORIN, 2002, p. 145). Assim, observa-se que, quando o momento de referência e o de enunciação são coincidentes, usa-se o sistema enunciativo. Porém, quando a produção e a recepção de uma produção textual não ocorrem simultaneamente (ou seja, a produção acontece num momento do acontecimento – MA – e a recepção em outro), esse momento de referência deverá de ser explicitado. Também será verbalizado quando for anterior (tempo pretérito) ou posterior (tempo futuro) ao ME, ordenando os dois sistemas temporais enunciativos. Além dos ME e MR, tem-se ainda o MA, que se refere aos estados e transformações e está ordenado em relação aos díspares MR.

Ainda se deve lembrar do objetivo principal deste trabalho que é observar se construção do *ethos* e da situação enunciativa auxiliam na elaboração do discurso persuasivo em um texto sobre educação corporativa publicado em um RS de uma grande corporação brasileira, no caso a Marcopolo S.A.

Feitas essas breves considerações introdutórias referentes à teoria que embasou a análise, passa-se a seguir à leitura do texto escolhido e, logo depois, para a análise propriamente dita.

2 | O TEXTO ESTUDADO

A produção textual estudada encontra-se no *Relatório de Sustentabilidade 2014* (Marcopolo S.A., 2015) e, na íntegra, a seguir.

- 5 Treinar e educar: ações essenciais para o desenvolvimento sustentável da Marcopolo. Somente em 2014, a Empresa investiu R\$2.062.202,33 no desenvolvimento profissional de seus colaboradores com uma média de 66 horas de treinamento por colaborador em Caxias do Sul e 44 horas no Rio de Janeiro. Todos os níveis da organização participam de programas específicos para sua área de atuação ou necessidades individuais de aprendizagem.
- 10 Durante o ano de 2014, 88% do quadro de colaboradores participou de pelos menos uma atividade específica para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. Como forma de incentivar a qualidade e o melhor desempenho na execução das atividades diárias, além dos treinamentos formais, a Empresa orienta, avalia e acompanha os colaboradores das áreas operacionais diretamente em seus postos de trabalho.
- 15 O ano também foi positivamente marcado pela implantação da **Escola de Liderança**, um conjunto de ações de treinamento e desenvolvimento que visam a preparar o gestor para adquirir as competências requeridas para o cargo que ocupa ou ocupará no futuro. Os programas da Escola de Liderança abrangem aproximadamente 250 gestores das unidades no Brasil, agrupadas em Trilhas de Aprendizagem de acordo com seu nível de atuação. A Escola
- 20 iniciou com a Trilha de Formação e deverá ser continuamente revisada para manter-se atualizada com as estratégias da organização.
- 25 Além disso, 200 Líderes Operacionais que atuam diretamente com os colaboradores de produção iniciaram um novo programa de formação, especialmente desenhado para o desenvolvimento das habilidades de ensino e de relacionamento interpessoal.
- 30 A Empresa também mantém desde 1991 um Programa de Incentivo à Educação, que concede bolsas de estudo para facilitar o acesso de seus colaboradores ao ensino médio, cursos técnicos, graduação, pós-graduação e idiomas estrangeiros. A seleção dos bolsistas é feita com base em critérios definidos pela Política específica.



3 | A ANÁLISE

Pela enunciação da produção proposta, observou-se que o texto analisado “encarna” as propriedades associadas comumente aos gestores com preocupações em relação à formação de uma imagem positiva da empresa que administra junto aos seus públicos de interesse, mais especificamente os investidores e os acionistas, alcançando outros igualmente.

Com esse intuito, no texto publicado no RS de 2014 da Marcopolo S.A. (2015), o *ethos* construído é de uma empresa que se preocupa com o crescimento do conhecimento do seu capital humano, daí investir na capacitação deste, e essa organização “entende” que isso garantirá a sua própria sustentabilidade.

A seguir, buscou-se apontar os traços linguísticos e os argumentos utilizados para se obter essa construção. A análise começa com os dados linguísticos.

No texto selecionado para análise, existem embreantes de tempo propriamente ditos, são eles: em 2014 (linha 4); Durante o ano de 2014 (9); O ano (15); novo (24); desde 1991 (27). Sabe-se, como foi mencionado antes, que os tempos verbais

igualmente auxiliam neste tipo de embreagem. Sobre esses, optou-se por seguir a teoria de Fiorin (2002, p. 142- 171). Portanto, pode-se afirmar que, nesta produção, encontra-se tanto tempos relacionados ao sistema enunciativo (Quadros 1 e 2) quanto os que se referem ao sistema enuncivo (Quadros 3 e 4).

SISTEMA ENUNCIATIVO

Concomitância MR Presente		Linhas
Concomitância MA Presente		participam (6); orienta (11); avalia (11); acompanha (11); ocupa (17); atuam (23); mantém (27); concede (27); é (29)
Não-Concomitância	Anterioridade MA Pretérito	investiu (4); iniciou (19); iniciaram (24)
Não-Concomitância	Posterioridade MA Futuro	ocupará (17); deverá (20)

Quadro 1 – Tempos Plenos – Sistema Enunciativo

Nota-se, porém, que há uma predominância dos primeiros, o que cria, para o co-enunciador, a impressão de que também faz parte do momento da enunciação. Fato também confirmado pelo uso dos semitempos neste mesmo sistema (Quadro 2). Os tempos do segundo sistema servem para ordenar os relatos em função dos momentos de referência instaurados no enunciado, o que facilita a narração dos acontecimentos que ocorreram no passado, auxiliando o leitor a se situar nos tempos instalados pela narratividade (Quadros 3 e 4).

SISTEMA ENUNCIATIVO

Anterioridade MR Pretérito		Linhas
Concomitância MA Presente		incentivar [orienta, avalia e acompanha] (11); [visam] preparar (16); [concede] facilitar (27)
Não-Concomitância	Anterioridade MA Pretérito	Treinar e educar [investiu] (3)
Não-Concomitância	Posterioridade MA Futuro	[deverá] ser (20); [deverá] revisada (20); [deverá] manter (20); [deverá] atualizada (20)

Quadro 2 – Semitempos – Sistema Enunciativo

SISTEMA ENUNCIVO

Concomitância MR Presente		Linhas
Concomitância MA Presente		visam (16)
Não-Concomitância	Anterioridade MA Pretérito	participou (9); foi (15); iniciou (19); iniciaram (24)

Quadro 3 – Tempos Plenos – Sistema Enuncivo

SISTEMA ENUNCIVO

Anterioridade MR Pretérito		Linhas
Concomitância MA Presente		[visam] preparar (16)

Quadro 4 – Semitempos – Sistema Enuncivo

Quanto aos emblemas de lugar, há quatro explícitos, são eles: em Caxias do Sul (5); no Rio de Janeiro (6); em postos de trabalho (13); no Brasil (18). Esses itens demarcam o território brasileiro para a implementação da educação corporativa da Marcopolo S.A., uma vez que essa empresa possui unidades em outros países (Portugal, China, Egito, África do Sul, Argentina, Colômbia, Índia, Austrália, Rússia e México). Entretanto, vale destacar que, implicitamente, todo o texto tem como abrangência de local geral a Marcopolo Brasil, principalmente em suas unidades em Caxias do Sul (RS), onde está a sua Sede, e em Duque de Caxias (RJ).

Quanto às marcas a presença do “EU” e do “TU”, sofreram apagamento em seus itens explícitos. Contudo, há a presença de adjetivos e advérbios, os quais indicam uma relativa subjetividade enunciativa de quem está escrevendo o texto em questão, no caso os profissionais que trabalham na própria Marcopolo.

Acerca dos adjetivos, pelo próprio foco discursivo da produção textual analisada, notou-se que há uma predominância total dos objetivos: 26 ocorrências para os adjetivos e 29, para as locuções adjetivas (Quadro 6). Isso acontece quando se quer apagar ou impessoalizar o enunciador, que, no caso, é a própria Marcopolo. Mesmo porque, só se registram duas locuções com caráter subjetivo (Quadro 5). Onde se conclui que se tentou, o máximo possível, apagar a subjetividade enunciativa em prol de uma voz organizacional, a qual não deve possuir subjetividade.

CLASSIFICAÇÃO DOS ADJETIVOS	LINHAS
Objetivos / Descritivos	sustentável da Marcopolo (3); profissional (4); todos (6); específicos (6); individuais de aprendizagem (7); específica (10); pessoais (10); profissionais (10); diárias (11); formais (12); operacionais (13); requeridas (17); gestores das unidades no Brasil (18); revisada (20); atualizada (20); Líderes Operacionais (23); Operacionais (23); novo (24); interpessoal (25); seus (28); médio (28); técnicos (28); pós (29); estrangeiros (29); definidos pela Política específica (30); específica (30)
Avaliativos não-axiológicos	essenciais (3)
Avaliativos axiológicos	melhor (11)

Quadro 5 – Classificação dos Adjetivos

CLASSIFICAÇÃO DAS LOCUÇÕES ADJETIVAS	LINHAS
Objetivos / Descritivos	da Marcopolo (3); de treinamento (5); da organização (6); de atuação (7); de aprendizagem (7); de 2014 (9); de colaboradores (9); de competências pessoais e profissionais (10); das áreas operacionais (12-13); de trabalho (13); de ações de treinamento e desenvolvimento (16); de treinamento (16); [de] desenvolvimento (16); da Escola de Liderança (18); das unidades no Brasil (18); no Brasil (18); de Aprendizagem (19); de atuação (19); de Formação (20); da organização (21); de produção (23); de formação (24); de ensino (25); de relacionamento interpessoal (25); de Incentivo à Educação (27); à Educação (27); de estudo (28); de seus colaboradores (28); dos bolsistas (29)

Quadro 6 – Classificação das Locuções Adjetivas

Cabe ainda refletir sobre os advérbios presentes neste texto. O “Somente” (3) tem como significado de exclusividade, em que o enunciador particulariza o ano de 2014 com os seus resultados positivos em nível de desenvolvimento profissional dos colaboradores da Marcopolo. Há dois “também” (15 e 27), cuja função de ambos é acrescentar dados positivos aos resultados da educação corporativa empreendida na companhia estudada. Sobre o “positivamente” (15), pode-se afirmar que esse tem uma carga semântica que torna a sentença favorável em sua verbalização. Por último, ainda se encontra o “especialmente”, o qual aponta para um cuidado peculiar em formatar um programa de formação direcionado àqueles que lideraram equipes.

Resta ainda a análise argumental. Observa-se que todo o texto analisado é construído dentro de um argumento pragmático, “[...] permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958/2002, p. 303). Para Breton (1995, p. 128), esse “[...] consiste em argumentar sobre a pertinência, a necessidade ou a legitimidade de um ato, de uma instituição, em função das consequências [sic] esperadas [...]”. “A partir do momento em que a ligação *fato-consequência* é constatada, a argumentação se torna válida” (2002, p. 304). Dessa forma, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958/2002, p. 76) advogam que a consequência funciona, neste caso, como uma condição do fato e termina por favorecer a defesa deste frente a uma possível desconfiança ou má vontade por parte do auditório. Para comprovar isso, como não poderia deixar de existir na sociedade contemporânea, no mundo empresarial e, principalmente, nos documentos que visam transmitir informação para investidores e acionistas, públicos que demandam por uma linguagem mais voltada para o financeiro, o argumento pragmático vem acompanhado de estatísticas, isto é, da “voz” incontestável dos números, os quais atestam a ideia e que essa é resultado/consequência de algo preconizado pela Sustentabilidade Empresarial que tem um dos pilares a educação corporativa que faz parte da Responsabilidade Social.

O argumento de superação surge no primeiro parágrafo de forma bastante contundente e explícito, mas se mantém nos demais com exceção do último. Esses argumentos “[...] insistem na possibilidade de ir sempre mais longe num certo sentido, sem que se entreveja um limite nessa direção, e isso com um crescimento contínuo de valor” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958/2002, p. 7). Nele, o que importa não é se possuir um objetivo bem definido, mas sim considerar cada situação como um ponto de referência que servirá para se prosseguir numa direção de crescimento indefinidamente.

Igualmente ainda se observa que todo o argumento exposto foi colocado para atestar que a educação corporativa é um indicativo importante para a Marcopolo S.A. no tocante a construção da sua SE, uma vez que essa constrói um *ethos* organizacional o qual adquire uma preocupação com o social e com o seu capital humano, investindo neste e superando as suas próprias metas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise empreendida, observou-se que, na produção textual escolhida, foi construído o *ethos* de uma empresa (instituição que está por trás do discurso apresentado na produção textual em questão) que encarna a preocupação que começa a circular na sociedade em torno da responsabilidade social, a partir de um aprimoramento do seu corpo de colaboradores, investindo na educação corporativa.

Portanto, o que foi observado é que o *ethos* da Marcopolo S.A. é o de uma organização com ações voltadas para sua sustentabilidade empresarial (neste trabalho, foi focado o item do tripé voltado para as questões sociais) e a do planeta também, oriundas da teoria produzida para essa área ou da dinâmica inerente ao próprio mercado no qual essas instituições estão localizadas, que tem como principal foco é a formação de uma imagem corporativa positiva, a qual é construída discursivamente a partir da construção do *ethos*.

Criando-se essa imagem, pode-se afirmar que esse *ethos* que foi construído serve de forma preponderante para persuadir o co-enunciador do discurso, no caso os investidores e acionistas, os quais se destinam precipuamente o RE, sendo elaborado a partir tanto das escolhas linguísticas quanto da dos argumentos.

Conclui-se ainda que pesquisas como a empreendida neste artigo podem auxiliar os profissionais do Curso de Letras – uma vez que esses lidam com a produção e recepção de textos em geral –, como também os da área da Comunicação Social – já que conferem, aos que desempenham essa atividade, uma maior consciência do uso adequado e produção de instrumentos que possibilitem uma transmissão das ideias apresentadas em suas produções textuais – e ainda os da Administração de Empresas – uma vez que refletem acerca de suas ações como construtoras de *ethos* e de discursos persuasivos ou não. Estudos como esse urge que sejam mais frequentes nesses três cursos.

Pode-se, então, afirmar que os textos da área empresarial são um rico material de estudo não só para os profissionais da CS como também para os de Letras, também aos administradores cabem entender a melhor maneira de construí-los. Assim, saber como eles são elaborados e como devem ser lidos, principalmente, usando-se as pistas neles deixadas pelo enunciador, deve ser tarefa desses profissionais – tendo consciência do que está produzindo e tendo capacidade de ler este tipo de material – e essa é a contribuição deixada por este artigo.

Por fim, alcançou-se o objetivo demarcado para esse trabalho que era o de observar se construção do *ethos* e da situação enunciativa terminam por auxiliar na elaboração do discurso que subjaz o discurso acerca da educação corporativa com vistas a SE. Chegando-se a conclusão que essas entidades discursivas e retóricas são peças imprescindíveis para se construir um discurso organizacional consciente de suas responsabilidades, notadamente a social.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de M. Alexandre Júnior et al. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, ([V a.C.] 1998).
- BACCEGA, Maria Aparecida. **Comunicação e linguagem: discurso e ciência**. São Paulo: Moderna, 1988.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 4. ed. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes 1989. p. 75-76.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **O conceito histórico de Desenvolvimento Econômico**. (2006). Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/06.7-conceitohistoricodesenvolvimento.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2016.
- BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Tradução de V. Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.
- COLLINS, Christopher J.; SMITH, Ken G. Knowledge Exchange and Combination: The Role of Human Resource Practices in the Performance of High-Technology Firms. **The Academy of Management Journal**, v. 49, n. 3, p. 544-560, 1 jun. 2006.
- CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da. (2007). **Doutores em Ciências Contábeis da FEA/USP: análise sob a óptica da Teoria do Capital Humano**. 2007. 261. P. Tese (Doutoramento em Ciências Contábeis) – Faculdade de Ciências Contábeis. São Paulo: Universidade São Paulo, 2007.
- DANTAS, Edmundo Brandão. Imagem organizacional e imagem de marca. In: FÉLIX, Joana d’Arc Bicalho; BORDA, Gilson Zehetmeyer (Orgs.). **Gestão da Comunicação e Responsabilidade Socioambiental: uma nova visão de Marketing e Comunicação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Atlas, 2009. p. 51-94.
- DUARTE, Soraia de Oliveira. **Informação S/A: o valor da comunicação para companhias abertas e para investidores**. São Paulo: Saraiva, 2008.
- DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de lingüística**. Tradução de Frederico Pessoa de Barros et al. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão Técnica e Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- FÉLIX, Joana d’Arc Bicalho. Comunicação e movimento ambiental. In: FÉLIX, Joana d’Arc Bicalho; BORDA, Gilson Zehetmeyer (Orgs.). **Gestão da Comunicação e Responsabilidade Socioambiental: uma nova visão de Marketing e Comunicação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo (SP): Atlas, 2009. p. 3-14.
- FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- IBGC. **Governança Corporativa**. Disponível em: <<http://www.ibgc.org.br/inter.php?id=18161>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **La enunciación**: de la subjetividade en el language. 2. ed. Tradução de Gladys Ânfora e Emma Gregores. Buenos Aires: Edicial, 1993.

MAINGUENEAU, Dominique; CHARAUDEAU, Patrick. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da Tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCOPOLO S.A. **Relatório de Sustentabilidade 2014** (2015). Disponível em: <http://www.marcopolo.com.br/marcopolo_sa/pt/gestao/balanco_social>. Acesso em: 5 jan. 2016.

MEYER, Michel; CARRILHO, Manuel Maria; TIMMERMANS, Benoit. **História da Retórica**. Lisboa: Temas e Debates, 2002.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à lingüística**: domínio e fronteira. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-142.

NAVES, Rubens. Responsabilidade social, sustentabilidade e governança corporativa em um contexto ético. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling; OLIVEIRA, Ivone de Lourdes (Orgs.). **A comunicação na gestão da sustentabilidade das organizações**. São Caetano do Sul, SP: Difusão, 2009. p. 197-209. (Série Pensamento e Prática, 2).

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PERELMAN, Chîm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SARDINHA, Geraldo. Sustentabilidade nas organizações. In: FÉLIX, Joana d’Arc Bicalho; BORDA, Gilson Zehetmeyer (Orgs.). **Gestão da Comunicação e Responsabilidade Socioambiental**: uma nova visão de Marketing e Comunicação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Atlas, 2009. p. 37-50.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Tradução de Paul Singer Werneck. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

STEWART, Thomas. A. **Capital intelectual**. Tradução de Luiz Euclides Trindade Frazão Filho Rio de Janeiro: Campus, 1998.

ESCREVER EM L2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA DE UM ALUNO SURDO

Claudia Regina Vieira

UFABC – Universidade Federal do ABC/ FEUSP –
Faculdade de Educação da USP. Claudia.vieira@
ufabc.edu.br. São Paulo, Brasil.

RESUMO: Esse trabalho se propõe a refletir sobre as mudanças desejáveis na educação de surdos brasileiros que entende que filosofias educacionais tradicionais como as oralistas são prejudiciais ao ensino de pessoas surdas e da necessidade de se implantar a educação bilíngue, na qual se faz presente a Libras e a Língua Portuguesa para dessa forma garantir ao indivíduo o desenvolvimento de sua linguagem e a construção de conceitos primordiais para a compreensão do mundo, e assim alicerçar esses aprendizados. Pensar educação bilíngue implica compreender essa língua espaço-visual e o papel que ela exerce dentro da instituição, para o aluno surdo e nas relações entre professor-aluno no momento das atividades pedagógicas, por isso apresento um recorte da pesquisa realizada no mestrado em que o foco foi o bilinguismo, para isso trago a produção de uma aluna surda matriculada na rede pública em sala regular com ouvintes, que usa língua de sinais para a comunicação e interação com as pessoas, e na sala de recursos no contraturno com professora habilitada para o trabalho com surdos num município da grande

São Paulo. Na produção identificar as marcas desse aprendizado da aluna, intervenções realizadas pela professora, bem como avaliar a importância da L1 no aprendizado da L2, no contexto da educação bilíngue para surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação bilíngue, Produção de texto, Língua de Sinais.

INTRODUÇÃO

Para que as práticas educativas possibilitem inserção sociocultural dos alunos, é necessário ter uma visão crítica do mundo; saber-se capaz de entender que a história não acabou e ninguém deve fazer, por nós, a nossa história... Que concepção de homem, de mundo, de história, de escola, de aprendizagem, de desenvolvimento, de deficiência temos nós? Que escola queremos? Que inserção queremos? Que exclusão queremos? Que exclusão não queremos? Por quê? (PADILHA, 2006, p.18)

Considerando a proposta bilíngüe de educação para surdos na escola inclusiva, o objetivo deste estudo inicialmente foi analisar a participação das duas línguas – a Libras e a Língua Portuguesa - nas atividades de aula de alunos surdos incluídos em escola regular. Para isso foi realizado um trabalho de campo com observação em duas escolas de um

município da grande São Paulo.

Como apenas a Língua Portuguesa era utilizada nas classes regulares e não havia intérprete, pusemos o foco nas atividades das salas de recursos. A pesquisa abrangeu observação dessas salas e entrevistas com as professoras responsáveis, além da coordenadora pedagógica de uma das unidades.

Este artigo, no entanto, é um recorte do trabalho maior exposto acima e apresenta como foco uma análise mais profundamente da escrita de uma das alunas que frequentava a sala de recursos em uma das escolas pesquisadas.

Para contextualizar o recorte escolhido, é preciso fazer a apresentação de alguns conceitos importantes para a compreensão da análise proposta. São eles o conceito de inclusão e inclusão de alunos surdos, bilinguismo e o papel da língua na aquisição dos conceitos e organização do pensamento.

Iniciando pelo conceito de inclusão que de acordo com a política vigente no Brasil, tem como meta adaptar e preparar as escolas para que possam receber adequadamente todos os alunos classificados como pessoas com deficiência¹, em consonância com o discurso do modelo social segundo o qual “não existiriam pessoas deficientes, mas sim uma sociedade deficiente, no sentido de excludente, na consideração de múltiplos graus de necessidades” (BARROS, 2005, p.120).

...em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p.21)

Essa ideia de inclusão dá margem à interpretação de que, pelo fato de todos estarem no mesmo ambiente, o aprendizado acontecerá de forma natural e, além disso, preparará a sociedade escolar para a convivência e a tolerância às diferenças. Assim, por conta da complexidade e abrangência do tema torna-se cada vez mais difícil falar de inclusão de forma crítica.

Entender essa aceitação talvez seja o ponto crucial para alavancar uma discussão mais significativa, como nos diz Lopes,

Difícil ir na contramão da inclusão, mesmo que seja com o objetivo de olhá-la com rigor e suspeita. Questionar as formas como a inclusão vem sendo pensada e viabilizada nas escolas parece ser o mesmo que estar tomando uma posição contrária a ela. Diante de tanta militância pela inclusão, penso ser importante deixar claro que propor pensá-la como uma metanarrativa da Modernidade não significa lutar para inviabilizá-la, mas significa uma tentativa de pensá-la para além do binômio reducionista do incluído e do excluído ou do caráter salvacionista que a inclusão parece carregar. (LOPES, 2008, p.01)

Sassaki (1997) afirma que, na concepção predominante hoje, a inclusão beneficiaria a todos, trazendo melhorias ao relacionamento entre os alunos e entre estes e os professores, além de ganhos na qualidade de ensino e no desempenho escolar dos alunos, e permearia a aceitação das diferenças entre os indivíduos, além de garantir direitos iguais para todos. Contudo, essa ideia deposita na escola a

1. Nomenclatura utilizada na portaria nº 2.344/2010.

responsabilidade pela inclusão e aceitação das diferenças, como se a escola fosse o único lugar onde o problema pudesse ser reparado, como se esta fosse um universo paralelo capaz de resolver todos os problemas, mesmo que estes ultrapassassem seus muros. Em linha semelhante, Laplane (2004) salienta que “a educação para todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros” (p.5).

Quanto aos alunos surdos, à questão da inclusão aponta para uma realidade complexa e multifacetada, e o desafio principal é que eles possuem uma língua diferente da maioria da população. Enquanto a maioria ouvinte utiliza uma língua na modalidade oral-auditiva, os surdos utilizam uma de modalidade visual-motora, com estrutura e gramática próprias. Entretanto, ela ainda não é valorizada como tal, e muitas vezes tem seu *status* de língua questionado.

Há uma longa tradição segundo a qual se pressupõe que a fala seja a modalidade primária para a representação da língua, e que, portanto, a fala seja sinônimo de língua. E uma tradição igualmente longa segundo a qual a escrita é reconhecida como um sistema secundário. Não surpreende, portanto, que quando as pessoas encontram pela primeira vez a modalidade sinalizada, elas acabem pressupondo que a relação entre fala e sinal é a mesma que entre fala e escrita. (WILCOX e WILCOX, 2005, p.33).

Ocorre que, vivendo numa sociedade de maioria ouvinte, não se acredita que a Língua de Sinais seja realmente uma língua completa e possa suprir as necessidades comunicativas e cognitivas dos surdos; por isso, ela é vista e tratada como uma pseudolíngua ou língua pobre. Embora hoje tenha um pouco mais de visibilidade por conta da lei, a Língua de Sinais ainda é utilizada como ferramenta para alcançar a oralização e a Língua Portuguesa, o que de acordo com Gesueli (2003) não resulta em sucesso na maioria das vezes.

Esse problema, que limita as possibilidades de uma educação bilíngue, intensifica-se quando consideramos o modo como a inclusão tem sido concebida. Nesse sentido Franco (1999) aponta uma questão polêmica sobre a escola inclusiva e a educação dos surdos:

A escola inclusiva é entendida como um espaço de consenso, de tolerância para com os diferentes. A experiência escolar cotidiana, ao lado dos colegas *normais* seria, assim, vista como um elemento integrador. É como se para esses alunos fosse mais importante a *convivência* com os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de inserção social. (FRANCO, 1999, p.216)

A proposta bilíngue está em consonância com a Declaração de Salamanca, sempre citada pelos teóricos que escrevem sobre a inclusão por ser um dos primeiros documentos internacionais sobre o tema, e aponta a Língua de Sinais como primeira língua – L1 – dos surdos, e como segunda língua – L2 – aquela que é a oficial do país, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Dessa forma se garantirá ao indivíduo o desenvolvimento de sua linguagem e a construção de conceitos primordiais para a

compreensão do mundo, pois depende da língua para alicerçar esses aprendizados.

O decreto prevê escolas de educação bilíngue, mas quando falamos de educação de surdos e no uso da Língua de Sinais, como isso aconteceria? Conforme nos esclarece Quadros (2006), a maneira como a língua aparece no ambiente e nas atividades escolares influencia as funções que a língua desempenhará fora desse espaço.

Apenas aceitar a Língua de Sinais não resolve e não caracteriza a proposta bilíngue, pois é preciso aceitar tudo o que vem junto com a língua, ou seja, a cultura, a identidade, a visão de mundo e a constituição de sujeito. Mas é também pensar na outra língua, na Língua Portuguesa, e organizar as atividades entendendo que esta é a segunda língua, devendo pois ser utilizada de maneira acessível ao surdo.

Entende-se assim que, embora o surdo esteja inserido em uma sociedade e em um núcleo familiar cuja maior parte utiliza a língua oral majoritária, ele também está ligado – direta ou indiretamente – a espaços e pessoas que se comunicam por uma Língua de Sinais. Reconhecer, portanto, a condição bilíngue do surdo implica aceitar que ele transita entre essas duas línguas e, mais do que isso, que ele se constitui e se forma a partir delas. (PEIXOTO, 2006, p.206)

Estudos, como o de Brito (1993), já comprovam que, se o surdo for exposto à Língua de Sinais o mais precocemente possível, adquirirá o mesmo nível de linguagem de um ouvinte, porém é um equívoco imaginar que por ser surdo o indivíduo domine automaticamente a LIBRAS. É necessária uma longa vivência de uso, e quanto mais longo for esse processo maiores serão as consequências para o desenvolvimento linguístico desse sujeito, conforme nos apontam os estudos de Lodi, Harrinson e Campos (2002).

A consequência de um ensino bilíngue de fato mostra à sociedade que surdos são tão capazes de aprender quanto ouvintes; aos professores, que é possível trabalhar de maneira diferente explorando a condição visual propícia para a comunidade surda e, aos surdos, que escola é, sim, o lugar deles.

Para a discussão sobre o bilinguismo dos surdos, a abordagem enunciativo-discursiva de Mikhail Bakhtin traz importante contribuição para pensar várias questões que compõem a problemática deste estudo: como são as vivências de uso da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa pelos surdos; as condições que a escola e os educadores oferecem para a continuidade dessas vivências; as concepções de língua e comunicação que prevalecem na escola onde os surdos são educados; e o tratamento valorativo que é dado nesse ambiente educacional a cada uma das línguas envolvidas.

Na história da educação dos surdos, a LIBRAS demorou a conquistar espaço, e durante esse tempo, em que a comunidade tentou se estruturar e lutar pela aceitação de sua língua, a Língua Portuguesa lhe foi imposta como aquela a ser gramaticalmente aprendida.

Mesmo na proposta de educação bilíngue para os surdos, as duas línguas envolvidas mantêm, como esperado, relações de poder e dominância. A Língua

Portuguesa, do grupo social majoritário, sempre foi entendida como a língua maior, e a língua dos surdos, grupo minoritário, ou não é reconhecida como tal, ou, quando chega a ser de fato reconhecida, tende a ficar numa posição hierarquicamente subordinada à língua hegemônica.

a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. (...) É por isso que os membros de uma comunidade linguística, normalmente, não percebem nunca o caráter coercitivo das normas linguísticas. (BAKHTIM/VOLOSHINOV, 2009, p.98)

Para o autor, embora a consideração da língua seja indispensável, os processos de comunicação verbal só podem ser plenamente compreendidos se forem considerados da perspectiva discursiva e enunciativa. As pessoas envolvidas no ato comunicativo não usam itens lexicais ou unidades linguísticas: elas dialogam por enunciados.

As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade de fala (...). (BAKHTIN, 2009, p. 297)

Nas interações verbais as pessoas estão inseridas num contexto imediato que afeta o sentido das palavras. Para o falante e o ouvinte, as palavras não possuem um sentido único, fechado. Os sentidos dependem da situação, da posição social dos interlocutores, de suas pressuposições, de seu intuito discursivo, enfim, de um conjunto complexo de fatores. Por isso, a palavra concebida no âmbito do enunciado é polissêmica.

Para Bakhtin nós nos constituímos nas relações e por meio delas. “Bakhtin afirma que as relações dialógicas são sempre originais e não podem ser reduzidas a relações lógicas, estritamente linguísticas, psicológicas ou mecânicas” (PINTO, 2010, p.52).

Esse outro é nosso interlocutor, que nos responde de diversas formas quando utilizamos a linguagem para a comunicação. Nossos enunciados podem causar estranhamento, aceitação, negação, e todas estas manifestações têm muito a ver com a qualidade do que enunciamos.

Nessa concepção o sujeito é constituído nas relações sociais concretas; nunca é monológico, mas sempre dialógico. Ele se forma de diversas vozes, na polifonia que marca seu discurso. É um sujeito ativo-responsivo, participante do diálogo, que carrega uma infinidade de vozes que intervêm na sua relação com os outros e na formação de sua consciência.

É pelos signos criados nos grupos socialmente organizados que a consciência

adquire forma e existência, uma vez que são os signos que lhe conferem sentido, o alimento e a matéria de seu desenvolvimento. Então, a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica criada nas interações. (PINTO, 2010, p.51)

Uma das temáticas abordadas por Bakhtin diz respeito a uma questão muito relevante para essa reflexão. Como lembra Lodi (2005), para o referido autor a língua é algo vivo, que se modifica cada vez que dela nos utilizamos, e as relações travadas socioculturalmente agem sobre nossa constituição linguística. Nesse plurilinguismo, “a própria diversidade, as diferentes linguagens em circulação em todas as esferas sociais (...) propiciam que a língua mantenha-se viva e em constante movimento” (p.415). Entrelaçado a esse plurilinguismo dialogizado está uma correlação de forças da vida social que têm caráter centrípeto e centrífugo, ou seja, que desencadeiam movimentos de integração e desintegração da língua mais ou menos intensos, conforme diferentes conjunturas e momentos históricos.

De acordo com a mesma autora, para Bakhtin existem forças que criam um núcleo de defesa da língua, de centralização linguística e sociocultural, que se relacionam também à manutenção da ideologia dominante. Por outro lado, ocorrem sempre outros movimentos que variam em intensidade na dependência das condições concretas da vida social e que configuram processos de desunificação e descentralização. Por exemplo, ao usar sinais da Libras como apoio para a aprendizagem e uso da Língua Portuguesa cria-se uma comunicação artificial chamada de bimodalismo e ou português sinalizado que não favorece o entendimento dos surdos ou seu desenvolvimento linguístico. Não existe aí uma língua e sim um recurso de comunicação sem uma efetiva comunidade de usuários e sem uma história, num processo de completa descaracterização da Libras.

O ESTUDO - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E A PROFESSORA

Trata-se de uma escola da Rede Estadual de Ensino de um município da Grande São Paulo fundada em 1987 e que desde o seu início abrigou classes especiais de surdos. A escola abriga classes do Ensino Fundamental I em dois turnos: manhã e tarde, e à noite funciona com algumas classes de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Os alunos atendidos na sala de recurso são em sua maioria alunos egressos e frequentam outra escola da mesma rede no ensino fundamental II.

A professora Suzete², da sala de recursos, entende que sua atuação é orientada para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, porém sempre que possível com apoio em atividades ligadas à Libras.

Agora estou adaptando as atividades para LIBRAS, até comprei uns materiais que encontrei em LIBRAS, para dar para eles. Mas não dou só LIBRAS, também pego uns textos mais simples em português para ampliar o vocabulário, que é o trabalho que a gente tem que fazer aqui no recurso.

2. Os nomes utilizados no trabalho são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Depois da LIBRAS mudou tudo, então a gente teve que improvisar algumas coisas. Agora é mais voltado para LIBRAS, porque é lei e para português que é difícil, né?

A professora Suzete reconhece que na sala de recursos deve ser dado espaço para a Libras, embora indique que, por ter alunos de 6º ano em diante, precise oferecer reforço das aulas de várias disciplinas, admite que se trata de uma extensão do ensino de Língua Portuguesa: “Meu trabalho acaba sendo quase exclusivo de reforço. Dou aulas de português que para o surdo é mais difícil, né? Às vezes trabalho matemática.”

Quanto ao contato com a escola que a aluna frequenta regularmente a professora afirma não ter vínculo com os professores, por isso, acaba orientando seu trabalho de forma autônoma e independente.

Desde que estou aqui, nunca houve (contato com a outra escola). A gente meio que sabe o que o surdo precisa, já estamos acostumados, acho que os professores sabem que a gente sabe o que tem que fazer, então como a gente não interfere no trabalho delas, elas também não interferem no nosso. Eu pergunto pra eles o que acontece na escola e às vezes eles falam um pouco do que acontece, mas eles separam bem o que fazem lá e o que fazem aqui.

CONHECENDO A ALUNA E O TRABALHO

Daniela³ é a aluna do texto analisado. Tinha 14 anos à época do trabalho e diagnóstico de surdez bilateral profunda. Fora da escola fazia uso da Língua de Sinais, tem uma amiga surda com quem conversa bastante; essa amizade parece ser uma das fontes de sua fluência em Libras.

De acordo com a professora, Daniela precisa apenas de um pouco de estímulo para avançar em sua aprendizagem da Língua Portuguesa, por isso o foco do trabalho com a aluna está na ampliação de vocabulário e na interpretação de textos.

Para apresentar a situação em que a aconteceu à produção, ou seja, para a descrição do cenário em que a atividade foi realizada e representar a maneira como foram feitas as intervenções utilizaremos letras em caixa alta quando se tratar de representação dos sinais produzidos.

Produzindo texto

Aluna do 7º ano, 14 anos.

Professora Suzete

Contexto da atividade: quando Daniela entra na sala a professora está atendendo outra aluna. A menina cumprimenta a professora, coloca a mochila na cadeira e pergunta: *–HOJE FAZER O QUE? PORTUGUÊS?*

A professora responde acenando afirmativamente a cabeça.

A aluna vai até o armário e pega seu caderno de Português. Volta para a carteira

3. O nome utilizado é fictício para preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa.

e espera pela professora. Quando esta termina de ajudar a outra aluna, dirige-se a Daniela.

– *VOCÊ ESCREVER uma história* (oraliza pausadamente) *VOCÊ GOSTA. Depois acabar* (oralmente) *DESENHO*.

A menina começa a escrever; depois de um tempo pergunta: – *SONHO como?* (apontando sua folha e fazendo gesto indicativo de escrever)

Suzete – *Pega o dicionário, tá lá no armário.* (usando sinal DICIONÁRIO e apontando para o armário).

Daniela – *SONHAR LETRA COMEÇAR QUAL?* (apontando para o alfabeto da parede)

Suzete – *Começa com “S”* (fazendo sinal da letra S e mostrando a letra na parede).

Daniela olha no dicionário, vai folheando e às vezes para em uma palavra e escreve no caderno.

Na continuação da atividade a professora não fez qualquer intervenção. Daniela assumiu uma postura bastante autônoma, sempre consultando o dicionário, e apresentou o seguinte produto final.

Eu sempre a Vida!

Eu sabe sempre mais meu corações todo o sonhor, mas eu sabe tenho livro sempre ler. As vidas e passado eu menina quatro anos ate na escola.

Sempre sabe eu pouco fala, mas amigas conversar por que sempre minha vida, a menino pouco não sabe, mas eu quero sei lá! Eu sou sempre quatorze anos. É quero minha família gosta muito amo! Eu, irmã e irmão, conversar mais as amigas. Vida!

Nessa produção escrita apresentada, pode-se observar que a relação estabelecida entre professora e aluna é construída pela linguagem oral, com sinais sendo usados como apoio para a comunicação. O conceito de bilinguismo é reduzido à utilização de alguns sinais da Libras para facilitar o entendimento da instrução, aqui alguns sinais servem de apoio para que a tarefa possa ser realizada.

A ação da professora e o tipo de tarefa trazem o pressuposto de que o conhecimento vocabular e a capacidade de utilização do dicionário deem conta da produção de uma história. Contudo, como apontam Correia e Fernandes (2008), “dominar uma língua não se restringe a conhecer palavras ou mesmo frases de comunicação” (p. 18).

Ainda que se trate de um exercício potencialmente significativo, envolvendo algo que faz sentido para a aluna, a atividade não gera ganhos, pois implica um conhecimento da gramática e do uso da Língua Portuguesa que certamente Daniela ainda não domina.

As intervenções necessárias não são feitas e a correção aparece em forma de notas e ou comentários escritos no caderno pela professora, sem qualquer diálogo a respeito. Espera-se que o aluno leia, entenda os apontamentos sobre suas dificuldades e siga a recomendação indicada.

A professora deixa anotada na folha da aluna: “Não entendi muito a história”, comentário esse escrito depois que a aluna foi embora. Além disso, a professora não pediu para que Daniela fizesse a leitura de sua produção. Assim, não há como saber sequer se a própria aluna grafou o que pretendia o que tinha imaginado. Embora o dicionário lhe proporcionasse um leque ampliado de palavras, a forma como ele foi usado pode ter até prejudicado a elaboração de texto, e ficamos sem saber se a menina escreveu o que realmente queria dizer.

Ainda que o texto elaborado mostre uma tentativa de expressar algo sobre sua vida e suas experiências, ele de certa forma não contempla a instrução dada no início, que era escrever uma história sobre “algo de que gosta”. A aluna pode não ter entendido a instrução inicial ou ter optado por escrever sobre algo que lhe interessasse ou que fosse mais familiar e seguro. Visto que a professora não acompanhou a escrita, só lhe restava registrar, no final, que não era possível entender a história.

Essa consideração do texto em si, já pronto, desvinculado da aluna autora, nos lembra o alerta de Ponzio (2008):

A língua e o indivíduo que a usa não são duas entidades separadas, como pretende o estruturalismo, que concebe a língua não como “uma função do sujeito falante, mas como um produto que o indivíduo adquire passivamente”. (PONZIO, 2008, p.133)

É importante percebermos que a aluna cumpre a tarefa de escrever e suas tentativas de grafar história aparecem. O texto não apresenta uma estrutura que caracterize seu gênero, embora estejamos falando de aluna do 7º ano do Ensino Fundamental II. Como já comentamos as ideias não estão apresentadas tão claramente. As palavras estão até que escritas ortograficamente no padrão aceitável, mas o texto tem muitas carências.

A maneira como os verbos são apresentados, como as relações entre o sujeito e o verbo se dão “Eu sabe” que aparece diversas vezes no texto, mostram como a língua de sinais está presente no momento da realização da tarefa, pois para expressar essa língua espaço-visual é dessa forma que se apresenta. É possível enxergar no material escrito a produção em Língua de Sinais, ou seja, podemos perceber que a aluna consegue de certa forma articular um pensamento em Libras, mas não obtém tanto sucesso ao expressar-se em Língua Portuguesa.

A ampliação de vocabulário, que é um dos objetivos de trabalho com essa aluna não é o suficiente para permitir que ela ganhe autonomia de escrita, ela precisa entender os propósitos da escrita, para qual interlocutor, para qual finalidade. O texto apresentado é um entendimento por parte da própria aluna de cumprimento de tarefa escolar.

CONSIDERAÇÕES

Embora as políticas educacionais estejam propondo mudanças desejáveis e as filosofias educacionais tradicionais oralistas, hoje vistas como prejudiciais ao ensino de pessoas surdas, tenham sido teoricamente abolidas do espaço escolar, nas escolas inclusivas ocorre um grande equívoco quanto ao que se oferece como educação bilíngue para o aluno surdo. As ações relativas à Língua de Sinais são, na melhor das hipóteses, incipientes e tímidas.

Para educadores e comunidade escolar trata-se de uma língua pouco conhecida em sua gramática e regras de enunciação; na verdade, é mais provável que a comunicação por sinais nem seja reconhecida como língua. Compreende-se o fato de que ela ainda não “circule” nos vários espaços da escola, mas deveria se fazer presente pelo menos pela atuação do intérprete e, na ausência deste, seu uso deveria, no mínimo, ocorrer no ambiente específico da sala de recursos. Mas também ali ela não participa efetivamente das atividades ou dos diálogos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Na escola pesquisada o que ocorre é um destaque de fragmentos da língua para dar suporte à execução de algumas atividades – um suporte empobrecido e por vezes empregado de modo inadequado e confuso.

Tendo a Língua Portuguesa como a meta exclusiva do ensino para os surdos, a escola acaba por centrar-se nesse compromisso, negligenciando assim o uso da Libras. Esse fato carrega uma grande inconsistência, pois continua a gerar um problema que há muito perdura na educação de surdos: o ensino da L2 desconsiderando-se a L1. Há, assim, uma expectativa de que o aluno surdo aprenda a língua do grupo majoritário, nas modalidades escrita e falada, num processo que não conta com a participação da Língua de Sinais.

Na sala de recursos a professora relata que o trabalho a ser desenvolvido em Língua Portuguesa é, sobretudo, o de ampliação de vocabulário e passa horas do seu horário de planejamento tentando pensar e compor atividades para por assim dizer “dar conta” dessas demandas, no entanto, continuam sem compreender o papel da Língua de Sinais neste contexto e como usa alguns sinais para a comunicação acredita que na relação professor – aluno há utilização da “língua” e, assim, cumpre “um pouco” o compromisso com a abordagem bilíngue.

O lugar secundário e o caráter de suporte da LIBRAS parecem mesmo fazer parte das convicções das professoras. Outras atividades realizadas por elas nos mostram isso, como as provas que são desenvolvidas por elas para serem aplicadas aos alunos surdos na sala regular, conforme discutido no capítulo anterior.

Essas atividades acabam perdendo a razão de ser, pois não promovem o conhecimento e uso da Língua Portuguesa e ficam relegadas a um trabalho mecânico em que os alunos muitas vezes copiam e decodificam itens da língua como gestos, sem na verdade tomá-los como signos. Ora, o trabalho com signos

é a base indispensável para que ocorra alguma compreensão e aprendizagem. Ao mesmo tempo a Libras é em geral reduzida ao uso de letras do alfabeto datilológico e de sinais isolados que se referem a vocábulos também isolados.

Foram mais de cem anos de práticas engehecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência quanto pela cultura social vigente, que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da Língua de Sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 1998, p. 7).

Como a citação de Skliar acima afirma o que vivenciamos é um reflexo dos anos de abordagem educativa baseada no Oralismo e principalmente na dificuldade de entender a Língua de Sinais como capaz de realizar para os Surdos os processos cognitivos e de organização de pensamentos que a Língua Portuguesa proporciona ao ouvinte.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (2010). Estética da criação verbal. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes,
- _____. Marxismo e filosofia da linguagem. (2009) 13ª ed. São Paulo: Hucitec.
- BARROS, A. (2005). Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso. In: Saúde e Sociedade v.14, n. 3, p.119-133.
- BARROS, D.L.P. (1997). Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- BRITO, L. F. Integração social e educação de surdos. (1993) Rio de Janeiro: Babel.
- FERNANDES, Eulália (org). Surdez e bilinguismo. (2008) 2ª ed. Porto Alegre: Mediação.
- FRANCO, M. Currículo & emancipação. In SKLIAR. C. (org). Atualidade da educação bilíngue para surdos. (1999) Porto Alegre: Mediação.
- LAPLANE, Adriana L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. (2004) In: Políticas e práticas de educação inclusiva. Autores Associados.
- LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. (2005) Educação e Pesquisa vol. 31, nº 3, p.409-424.
- LODI, A. C. B., HARRINSON, K. M. P., CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. (2002) In: Idem (orgs.) Letramento e minorias. Porto alegre: Mediação.
- LOPES, M. C. (Im)possibilidade de pensar a inclusão. (2008) GT Educação Especial n.15, Anped.
- PADILHA, A. M. L. Como as crianças aprendem a se tornar leitoras e produtoras de texto? (2006) Mimeo.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. (2006) Caderno Cedes, Campinas, vol. 26, nº 69, p.205-229.

PINTO, G.U. Imaginação e formação de conceitos escolares: examinando processos dialógicos na sala. (2010) Piracicaba: Tese de doutorado.

PONZIO, A. A revolução bakhtiniana. (2008) SP: Contexto.

QUADROS, R. (org). Estudos surdos I. (2006), Petrópolis: Arara Azul.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo um mundo para TODOS. (1997) Rio de Janeiro: WVA. (Coleção Inclusão)

SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.) Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades. (2003) São Paulo: Plexus.

SKLIAR, C. (org). A surdez: um olhar sobre as diferenças. (1998) Porto Alegre: Mediação.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. (1999) Inclusão: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas.

VIEIRA, Claudia Regina. Bilinguismo e inclusão – Problematizando a questão (2014), Curitiba: Appris.

WILCOX, S., WILCOX, P. P. Aprender a ver: o ensino de Língua de Sinais Americana como segunda língua. (2005) Trad. Tarcísio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Arara Azul.

TEACHING-LEARNING OF PORTUGUESE LANGUAGE AS INTERACTION AND CULTURE

Edimara Sales Cordeiro

Universidade Estadual do Maranhão- UEMA
São Luís- MA

language.

KEYWORDS: Intercultural. Portuguese language. Didactic Material. LPE.

RESUMO: O objetivo deste artigo é tratar da elaboração de estratégias para a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa para estrangeiros como interação e cultura, no contexto nacional e local. Para tanto, serão consideradas as perspectivas de aprendizagem dos alunos no Curso de Português para Estrangeiros no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão, que servirão de reflexão acerca dos usos reais da língua e para a elaboração de material didático de acordo com as necessidades dos aprendizes da língua-alvo.

PALAVRAS-CHAVE: Intercultural. Língua Portuguesa. Material didático. LPE.

ABSTRACT: The objective of this article is to elaborate strategies for the pedagogical practice of Portuguese language teaching for foreigners as interaction and culture, in the national and local context. To this end, the students' learning perspectives will be considered in the Portuguese for Foreigners Course at the State University of Maranhão, which will serve as a reflection on the real uses of the language and for the elaboration of didactic material according to the needs of the students of the target

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve por objetivo discutir propostas didáticas que contemplam a variação linguística como parte integrante da competência linguística do aprendiz, isso porque o aprendizado de uma segunda língua é de fundamental importância para uma vida em sociedade, principalmente quando atrelado ao aprendizado da cultura da língua alvo, visto que língua e cultura são faces indissociáveis. Diante disso, pretende-se questionar “Por que é necessário elaborar material didático-pedagógico para o ensino de Português para estrangeiros?”.

É de fundamental importância questionar se os conteúdos didático-pedagógicos para o ensino da LP para falantes nativos de outras línguas atendem necessidades e interesses de interação desses aprendizes, destacar também a importância do olhar voltado para as necessidades comunicativas dos alunos no processo de aprendizagem de LPE e da produção de material didático numa perspectiva interculturalista, visto que, por muitas vezes, o

foco das produções é voltado inteiramente para a gramática. O que se pretendeu mostrar é que o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) para estrangeiros se difere do ensino para nativos e que é de fundamental importância o ensino da cultura da língua-alvo, de modo a inserir o aluno em um contexto social com o qual não está familiarizado. Mostrar também as possibilidades de o professor explorar os fenômenos variáveis do português brasileiro de forma a levar os alunos a se sentirem competentes no uso da nova língua.

Sobre o curso

A oferta do Curso de Português para Estrangeiros teve como um dos principais objetivos desenvolver projetos capazes de levar à comunidade da nossa região os benefícios de ensino-aprendizagem envolvendo as competências e habilidades em leitura, escrita, comunicação e interação em diferentes condições de uso da língua e da cultura. A prática do ensino de LPE foi desenvolvida no Departamento de Letras, na Universidade Estadual do Maranhão, *campus* Paulo VI, polo São Luís. As aulas foram realizadas em encontros semanais, com duração de duas horas, perfazendo um total de 60 h/aulas além de 30 h/a de pesquisa e análise do material coletado para construção de textos e discussões em sala de aula. Como o ensino de PLE se dá desde 2013 no âmbito da universidade e com a demanda, fez-se necessário atualizar e aplicar questionários (análise de necessidades), para que os alunos manifestassem seus interesses e domínios acerca do Português variante brasileira. Não obstante, essa pesquisa contempla apenas ações desenvolvidas entre o ano de 2017 e 2018 e um recorte apenas da pesquisa.

ENSINO DE LPE: UMA PERSPECTIVA INTERCULTURALISTA

Por mais que pessoas falantes da mesma língua e de culturas diferentes tentem estabelecer uma comunicação usando as mesmas palavras, não será suficiente devido à diferença de pensamento. Isso acontece quando há um conflito cultural, ou seja, os falantes detêm culturas e pensamentos diferentes, logo o significado e o significante não se assemelham, havendo, dessa forma, uma falha na comunicação linguística.

Consideramos, pois, adquirir uma nova língua não apenas a aquisição de hábitos linguísticos, ou seja, fonológicos, morfológicos e sintáticos, mas a assimilação de uma nova cultura, de uma nova maneira de pensar, pois só desta forma poderemos ser capazes de comunicarmos de forma eficiente com culturas diferentes e de compreendermos outras cosmovisões. (FERREIRA, 1998, p. 40).

A referida autora (1998) afirma que é necessário também o conhecimento social, buscando saber os hábitos sociais comuns de uma determinada cultura e o conhecimento nacional, para que se possa ter noções de uma cultura estrangeira e para que se observe diferenças entre ela e nossa própria cultura. Outro aspecto

importante para o aprendizado de uma língua estrangeira é, pois, a assimilação dos valores de sua cultura. Dessa maneira, alguém que obtém esses conhecimentos consegue saber o que dizer, o que fazer e como agir, adequando-se a determinadas situações cotidianas —o que implica na aquisição da competência cultural.

Nessa perspectiva, o aluno deve compreender e assimilar uma nova cultura sem necessariamente deixar a sua própria cultura de lado, ou seja, sem tornar-se aculturado, de acordo com Ferreira (1998). É necessário que o aluno consiga interpretar ações culturais da língua-alvo, levando em consideração o conhecimento de mundo que ele tem acerca da cultura estudada.

Consequentemente, o aprendiz deve adquirir a língua e a cultura estrangeiras a partir de sua língua e cultura maternas, valorizando seu próprio conhecimento cultural, já que, segundo Gonçalves (2013), o objetivo dos professores é formar “falantes interculturais” com capacidade para interagir com o outro e aceitar outras perspectivas de mundo.

Identidade e manifestações culturais maranhenses

Situado na fronteira sócio geográfica entre a Amazônia e o Nordeste do Brasil, o Maranhão é bastante conhecido por ter a única capital do Brasil a ser fundada por franceses, eleita patrimônio histórico da humanidade, pela UNESCO, em 1999, devido ao seu acervo arquitetônico herdado pelos portugueses, a sua diversidade cultural rica, religiosidade popular, literatura, culinária, geografia e tradição. Mas a união dessa diversidade, que contribuiu para formação da identidade maranhense, sofreu grandes mudanças ao longo dos anos. (BARROS, 2010).

A diversidade desse estado está ligada à multiplicidade de povos formadores da região, desde a época colonial. Sob essa ótica, a identidade maranhense se refere ao “processo por meio do qual o maranhense e o Maranhão são demarcados, definidos, negociados”, a exemplo as manifestações culturais por meio do tambor de mina e bumba-meu-boi, tem sido representada de maneira harmônica e natural (BARROS, 2010, p. 185). O processo de identificação de símbolos, ideias e valores locais compõem, assim, o quadro das tradições regionais, que constituía relação entre povo, folclore, cultura e identidades nacional e regional.

Essa diversidade é manifestada tanto mediante a variedade linguística: léxico-semântica e fonética utilizada pelos maranhenses, em expressões recorrentes como “pedra”, “brocado”, “pequeno”, entre outras, quanto por meio de saberes e fazeres relacionados às músicas, danças, festas e culinária locais, como o *reggae*, o bumba-meu-boi, o São João, o arroz de cuxá— considerados símbolos da cultura popular maranhense.

Usos linguísticos-culturais: da teoria à prática

Como anteposto, o ensino de LP, seja ela materna ou estrangeira, requer

também o ensino da cultura para seus falantes, de modo que o aluno possa conhecer, compreender e experimentar a cultura na qual está sendo inserido sem desligar-se de sua própria. Para os aprendizes estrangeiros, o ensino/aprendizagem de LP difere-se do processo para nativos que a têm como língua materna, pois estes estão familiarizados com os marcos de compreensão social e as práticas sociais no uso da língua.

Esses marcos são, segundo Silveira (1998), adquiridos com as experiências dos alunos. Nesse caso, o professor não precisa necessariamente utilizar um MD que ponha em evidência as identidades dos falantes nativos da LP. Mas, como cita a referida autora (1998), muitos dos MDs utilizados pelos professores ainda têm como foco o ensino da gramática, desconsiderando as necessidades que conduziram os alunos à busca pelo aprendizado de uma nova língua.

Nas aulas de LPE, abordamos também a gramática, no entanto, o foco da produção de MDs não é inteiramente gramatical, pois leva-se em consideração suas experiências cotidianas e costumes pertencentes ao seu país de origem, bem como o contexto social no qual o aluno está inserido. Nesse sentido, conhecer a origem das danças, a culinária, a música, as transformações linguísticas, a história e as práticas de adequação do uso da fala no dia a dia, são de fundamental importância para o estrangeiro entender e se fazer entender em situações diversas por meio de novas possibilidades léxico-semânticas, morfossintáticas e articulações fonológicas.

Isso implica dizer que conhecer a LP, variante brasileira, pressupõe conhecer a cultura que a subjaz. A representação desta se produz, com base em Álvarez e Santos (2010), também mediante o léxico e a gramática, em um conjunto de saberes compartilhados pelos brasileiros. Portanto, a gramática constitui-se como parte dos elementos constituintes do código linguístico usado no processo interativo, os quais incluem aspectos que representam significados convencionados na comunidade de fala brasileira. Os papéis desempenhados pelos interlocutores, a manutenção discursiva, o tom de voz, por exemplo, são recursos que representam, implicitamente, a cultura brasileira. Ao tratarem da interligação entre língua e cultura, Álvarez e Santos (2010) afirmam que a língua expressa fatos, eventos e ideias integrantes de um conjunto de conhecimentos enciclopédicos, propiciando que os seus usuários criem experiências por meio dela.

Diante disso, é importante destacar que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser feito de forma dinâmica e didática. Nesse intuito, Júdice (1998), ressalta a importância da leitura de imagens para dinamizar, em PLE, o processo de aquisição da língua e da cultura brasileira. Nesse sentido, como proposta pedagógica fizemos uso de atividades que falassem sobre festividades no mês de junho e de como era festejado no Maranhão e no Brasil, com atividades que tinham imagens de personagens característico das lendas desse cenário festivo. Tratamos de algumas curiosidades relacionadas ao tema, tais como a importância da festa Junina na cultura brasileira, em quais regiões do país essa festividade é

mais forte, as roupas típicas usadas, instrumentos musicais e também a culinária.

Então como afirma Júdice (1998), elaborar MDs com imagens e textos é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem. Enfatizar a cultura maranhense nas atividades com imagens, informações e curiosidades viabiliza o processo de adequação da fala em diferentes contextos na cultura local, pois é nesse contexto que os nossos alunos aprendizes de PLE estão inseridos. Outras atividades foram realizadas, mas fora do âmbito escolar, eles puderam ampliar os conhecimentos acerca da cultura local com visitas guiadas a museus, centro Histórico (Projeto Reviver), na qual puderam saber mais sobre as diferentes manifestações culturais, como o reggae, tambor de crioula e lendas que fazem parte do folclore maranhense.

A título de exemplificação, apresentamos a abordagem sobre as lendas maranhenses em umas das aulas. Nessa atividade, os alunos puderam tirar dúvidas e saber mais sobre as lendas mais conhecidas no estado do Maranhão e na cidade de São Luís, como é o caso da lenda de Ana Jansen e da Serpente encantada.

Em uma das aulas, os alunos puderam conhecer um pouco sobre as lendas que fazem parte da tradição do Maranhão, sobre determinados pontos turísticos e refletir a respeito da língua e ressignificar imagens.

A cultura brasileira, em um sentido amplo não é descartada, pois sempre abordamos características culturais referentes a outras regiões, porém, o principal foco das aulas é facilitar a comunicação entre falantes estrangeiros e falantes nativos, de modo que o aluno possa entender e se fazer entender no contexto social maranhense em várias interações cotidianas, como fazer um trabalho acadêmico, pedir uma informação, perguntar o preço das coisas, negociar, saber interpretar anúncios de promoção (por exemplo: “Compre 2 e leve 3 / De R\$ 5,00 por 3,99”), reconhecer lendas e personagens folclóricos maranhenses, entre outras formas de representações culturais locais.

Vale ressaltar que a todo momento foi feita uma retomada da cultura folclórica extensiva a todo Brasil e às temáticas folclóricas, particularmente do Maranhão, como questões relativas às manifestações populares e às crenças locais.

METODOLOGIA

A metodologia adotada é a teórico-analítica aplicada, fundamentada nos resultados obtidos por meio de pesquisas que foram desenvolvidas desde a elaboração de divulgação do curso de ensino de Português como língua estrangeira. As pesquisadoras desta Proposta Pedagógica realizaram atividades relativas às práticas de ensino e mudanças no espaço social, de modo a relacionar as questões exploradas nas aulas de LP com enfoque interculturalista às ações ativas, isto é, as aulas transcorreram da seguinte forma:

- Aulas teórico-práticas: exposições teóricas com fins aplicativos.

- Leitura, identificação cultural em textos de diferentes discursos, bem como produção de textos básicos.
- Relação funcionamento dos principais tipos de textos que circulam nas mídias e leituras do cotidiano didáticos ou não.
- Estudos analíticos dirigidos de textos.
- Produção de atividades relacionando a cultura brasileira com as de origens de cada aluno.
- Discussão participativa sobre temas socioculturais e político-econômicos.
- Passeios e visitas guiadas pela cidade e espaços turísticos.

Neste trabalho, tratamos da elaboração de estratégias para a prática pedagógica do ensino de LP — em especial a variante brasileira — para estrangeiros como interação social e cultura, sugerindo MDs que auxiliaram os professores de PLE a traçarem estratégias de ensino/aprendizagem. No primeiro momento, realizamos leituras teóricas e pesquisas sobre o ensino de Português para estrangeiros. Com base nessas leituras, fizemos relatórios e fichamentos para que pudessemos traçar estratégias de ensino da língua.

Posteriormente, elaboramos a ficha de inscrição; seguida da divulgação no site da instituição de ensino superior (IES) e divulgação informal, o termo de compromisso e a documentação dos alunos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A coleta de dados para esta pesquisa ocorreu por meio de um questionário de necessidade, que aplicamos na primeira aula com todos os alunos dos níveis básico e intermediário, cujo objetivo foi saber quais as dificuldades encontradas em LP e, assim, elaborar o MD baseando-se nas necessidades de cada um. Em seguida, ministramos aulas com enfoque interculturalista, centralizadas na cultura maranhense. Exploramos recursos audiovisuais, tais como músicas populares, textos de gêneros diversos como crônicas, reportagens, charges, tirinhas, histórias em quadrinhos, notícias.

O estudante A1 é de origem árabe, tem 34 anos e fala fluentemente duas línguas: francês e árabe. Sua principal expectativa quanto ao curso de Português era melhorar sua comunicação oral e também escrita na língua alvo. Atualmente trabalha no Brasil como professor particular de Francês. O aluno relatou sentir dificuldade no que diz respeito à comunicação com nativos em situações cotidianas, como pedir uma informação, por exemplo. Entre as perguntas feitas, muitas ficaram em branco, pois o aluno ainda não apresentava domínio quanto à LP.

O aluno A2, de 66 anos, cujo país de origem é Cuba, apresenta, também, a nacionalidade brasileira que lhe foi dada conforme a lei, tornando-o um cidadão

brasileiro, tendo assim dupla nacionalidade. Veio morar no Brasil há 05 (cinco) anos, após casar-se com uma brasileira e pretende ficar no país por tempo indeterminado. Exerce o cargo de prestador de serviços para uma instituição pública do Maranhão e tem formação acadêmica em Economia. Tinha interesse em aperfeiçoar o Português e disse ter dificuldades em compreender as letras de músicas, pois não conseguia compreender o que era cantado.

A aprendiz A3, de origem venezuelana, com a idade de 31 anos, ao início do curso de PLE, estava no Brasil há apenas 15 dias, não falava e compreendia muito pouco da LP. Veio para acompanhar seu esposo que está fazendo doutorado e pretendia morar no Brasil por dois ou três anos. A aluna não exerce nenhuma profissão atualmente, mas tem formação superior em Biologia (bacharel), porém tinha interesse em fazer seleção para mestrado em sua área de estudo. Com o curso de PLE, a aluna esperava conseguir estabelecer uma comunicação com nativos de forma clara e poder se expressar melhor em LP. Por não apresentar conhecimentos sobre a língua-alvo, a aluna relatou que sua principal dificuldade se dava ao responder o que as pessoas perguntavam e quanto à pronúncia.

A estudante A4, de nacionalidade alemã e 28 anos de idade, estava no Brasil há um ano e veio ao país a trabalho, e também para conhecer a cultura brasileira. A aluna tem grau superior em Teologia e trabalha como missionária em igrejas brasileiras. Entre suas expectativas para o curso de LPE estavam o aprimoramento dos conhecimentos em gramática e o aperfeiçoamento da LP para facilitar no contato com outras pessoas. Suas maiores dificuldades, durante a interação em LP, davam-se no momento em que precisava comprar algo que não sabia o nome na língua-alvo e também nos momentos de timidez ao falar, o que, segundo a aluna, a deixava nervosa e acabava dificultando a comunicação, impedindo-a de falar.

Com base na análise dos questionários respondidos pelos alunos de Português como língua estrangeira, observamos que a maioria veio para o Brasil por interesses econômicos e/ou acadêmicos. Os alunos A1 e A2 casaram-se com brasileiras e decidiram vir para o Brasil em busca de oportunidade no mercado de trabalho e, assim que conseguiram, decidiram ficar no país por tempo indeterminado, não mostrando interesse em voltar para o seu país de origem. A aluna A3 está no Brasil acompanhando seu esposo que veio fazer doutorado na Universidade Estadual do Maranhão, mas pretendia, também, iniciar os estudos fazendo mestrado em sua área de formação acadêmica.

Boa parte dos alunos tem pouco ou nenhum conhecimento acerca das produções cinematográficas brasileiras, pois a maior parte dos aprendizes conhece apenas os filmes “Cidade de Deus” e “Tropa de Elite”, visto que foram filmes que ganharam muita repercussão fora do Brasil. O mesmo ocorre com a literatura brasileira e/ou maranhense. Apesar de terem conhecimento prévio sobre a LP, os alunos não costumam ler com frequência obras escritas na língua-alvo.

A PROPOSTA DO CURSO E O METODO DE ENSINO DE LPE

Com base nos estudos e pesquisas realizadas por meio de leituras teóricas e na análise do questionário aplicado junto aos alunos, elaboramos MDs autênticos, adequando-os aos assuntos de interesse discente em relação à LP. O curso de Português para estrangeiros tinha como foco o ensino-aprendizagem de LP sob uma perspectiva intercultural, porém boa parte dos alunos relatou encontrar dificuldades em relação a aspectos gramaticais. Dessa forma, elaboramos materiais envolvendo conteúdos de gramática contextualizados na cultura brasileira.

A fim de atender aos interesses dos alunos quanto à forma adequado de uso de tempos verbais, elaboramos um MD que tratava do emprego de verbos regulares e irregulares no tempo Pretérito Mais-que-perfeito do modo indicativo para que os alunos pudessem melhor compreender o assunto. Como estávamos no período de festa junina, adequamos os verbos ao período festivo. Com a utilização de figuras representadas por Chico Bento, pers. Os participantes nas imagens da Turma da Monica, demonstramos verbos recorrentes no dia a dia do povo brasileiro, tais como correr, dançar, pular, lanchar/merendar, dormir, entre outros. O personagem foi escolhido por fazer referência à cultura caipira, que tem forte influência sobre as festas juninas.

Preliminarmente, fazíamos uma leitura de imagens, nas quais os aprendizes identificavam as ações das personagens. Em seguida, o aluno lia cada verbo (todos no infinitivo) que identificava as imagens. Após esse processo de introdução, explicamos o que é o verbo e suas características. Analisamos algumas tabelas com verbos no pretérito mais-que-perfeito, dividida em número e pessoas. Primeiramente, analisamos apenas verbos regulares; em seguida, irregulares. Enquanto fazíamos a conjugação verbal, explicávamos seu significado e dávamos exemplos de enunciados que usamos em situações corriqueiras de interação com pessoas. Posteriormente, os alunos fizeram uma atividade na qual eles deveriam identificar os verbos presentes. Após a identificação dos verbos, pedimos que os alunos reescrevessem a letra da música usando de forma adequada o tempo verbal estudado. A música tratava-se do tema inicialmente comentado, que era o período junino.

O mesmo procedimento foi utilizado para tratar sobre pretérito imperfeito, pois utilizamos primeiramente uma imagem para criar um contexto antes de começarmos a falar sobre o verbo. Nesse material, usamos a imagem de um cachorro em sua casinha proferindo o seguinte enunciado: “Malditos moleques e essa mania de tocar a campainha e sair correndo”. Sabemos que tocar a campainha de uma casa e sair correndo era bastante comum entre as crianças; assim, com base nesses atos de rotina que ocorreram no passado, introduzimos os verbos no tempo estudado.

Também se falou a respeito dos diferentes tipos de jogos e brincadeiras tradicionais do Maranhão, as quais eram de pouco conhecimento dos alunos, tais quais: a brincadeira de peteca, na qual são usadas bolinhas de gude e é jogada

principalmente no inverno, pois com o solo úmido temos uma facilidade maior de fazer a “borroca” (buraco feito no chão com a sola dos pés). Nesses dois materiais, podemos notar que o tema é voltado para a gramática, pois uma quantidade significativa de alunos afirmou ter problemas relacionados aos tempos verbais. Porém, as aulas ministradas e as atividades realizadas não têm características exclusivamente gramaticais, pois estão contextualizadas em aspectos culturais brasileiros e/ou maranhenses. Ao passo que estávamos ensinando novos verbos e seus diferentes tempos para enriquecer o vocabulário de nossos alunos, também estávamos o aplicando em situações corriqueiras de nossa cultura, das quais muitos não tinham conhecimento.

Os alunos relataram que ter esse contato pessoal com aspectos culturais, religiosos e históricos maranhenses serviram como reforçador para que busquem cada vez mais informações sobre o Brasil e o Maranhão, e para que tenham uma maior facilidade para compreender a língua e suas tantas influências. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de aprender não somente aspectos gramaticais da língua, mas também sobre a cultura inerente a ela, podendo construir seus conhecimentos acerca dos marcos de cognição social próprios da língua para que melhor compreenda os falantes nativos e para que se faça entender em situações formais e informais.

CONCLUSÕES

Em primeiro lugar, considero proveitoso o curso ministrado na Universidade Estadual do Maranhão. Os participantes demonstraram ter depreendido as noções iniciais apresentadas, o que permitiu uma interação entre os próprios alunos e entre situações do cotidiano com nativos. Em segundo lugar, apresento parte das maiores dificuldades que os alunos tinham e pudemos trabalhar os materiais e recursos em cima disso. O curso de Português para Estrangeiros foi cautelosamente realizado, tornando possível observar que o ensino para estrangeiros é também de muita aprendizagem para o professor, principalmente, quando se constrói o material, realça as previsões das aulas e de repente depara-se com o inesperado, por exemplo, quando devemos usar “a gente faz” e “nós fazemos”, “isso é coisa “da gente” e “isso é coisa nossa”; tais expressões estão em ocorrência no cotidiano dos alunos.

A fundamentação teórica foi fundamental para estabelecer as proposições refletidas durante a realização da pesquisa, de forma a consolidar que os agentes da educação estão cada vez mais cientes das mudanças sociais. Ressalta-se ainda, a funcionalidade dos gêneros textuais que fazem parte de atividades de comunicação, de práticas sociais, que como diz que como diz Bazerman (2005), é um “texto em ação.

A metodologia foi adequada para o cumprimento das etapas dispostas no Plano

de Trabalho, proporcionando resultados positivos e satisfatórios que mantiveram o trabalho em ritmo ascendente e, ponto de partida para futuras investigações acerca da grandiosidade do ensino LPE.

Ensinar língua e cultura para alunos falantes de outras línguas envolve fazeres e saberes diferenciados do ensino para falantes nativos, que tem domínio de conhecimentos e marco de cognições próprios de sua língua e cultura, para o estrangeiro esse marco de conhecimento precisa ser construído. Para tanto, é um recurso advindo de outros discursos e intertextualidade, ou seja, uma produção de material didático precisa ser fundamentada com adequação à realidade do aprendiz, por isso é necessário o apoio de outros conhecimentos além do gramatical para tais produções, portanto, de outros discursos que tecem saberes que interligam um mesmo tema.

O ensino de LPE exige muita pesquisa e conhecimento intercultural do docente, que carregará consigo a responsabilidade de ser um transmissor da cultura da língua-alvo para o seu aluno. A realização do estudo acerca do ensino de LPE aponta que o ensino de uma língua, seja ela estrangeira ou materna, vai muito além das normas gramaticais. Assim sendo, pode-se construir oportunidades de conhecimento para o aluno sobre a língua alvo e inseri-lo na cultura da língua ensinada, seja por meio de visitas a museus ou locais históricos, seja por vídeos, palestras, músicas, textos e imagens que evidenciem a identidade dos falantes nativos da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Maria Luisa Ortíz; SANTOS, Percília. **Aspectos culturais relevantes no ensino de português para falantes de espanhol: as expressões idiomáticas e a carga cultural compartilhada.** In: SANTOS, Percília; ÁLVAREZ, Maria Luisa Ortíz (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 2010.

BARROS, Antonio Evaldo Almeida. **O processo de formação de “identidade maranhense” em meados do século XX.** Tomo, São Cristóvão, n. 17, p. 183-231, jul./dez. 2010.

BEZEMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Itacira Araújo. **Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE.**In: SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da (Org.). **Português língua estrangeira.** São Paulo: Cortez, 1998.

GONÇALVES, Liliana. **Perdidos na(s) cultura(s)? A competência comunicativa intercultural nas aulas de PLE na China.** In: MEYER, Rosa Marina de Brito; ALBUQUERQUE, Adriana (Org.). **Português para estrangeiros: questões interculturais.** Rio de Janeiro: EdPUC-Rio, 2013.

JÚDICE, Norimar. **Imagens do Brasil: texto e contexto no ensino de Português Língua Estrangeira.** In: SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da (Org.). **Português língua estrangeira.** São Paulo: Cortez, 1998.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. **Aspectos da identidade cultural brasileira para uma perspectiva interculturalista no ensino/aprendizagem de português língua estrangeira.**In: _____ (Org.). **Português língua estrangeira.** São Paulo: Cortez, 1998.

DO [E3MU] AO EXCELENTÍSSIMO LEARNING AND TEACHING TITLES OF CIVILITY

Isabel Maria Matos Ramos

Universidade Nova de Lisboa, FCSH, CLUNL
(isabelmmramos@gmail.com)

RESUMO: Em qualquer interação humana em situação de comunicação, são produzidos textos que põem em jogo factores sociais, culturais e históricos. Cada agente da comunicação reproduz, mais ou menos, modelos textuais que relaciona com a diversidade das práticas sociais cujas características sociocomunicativas são variáveis de acordo com as necessidades humanas que, por sua vez, mobilizam mecanismos linguísticos tidos como eficazes para realizar a ação de linguagem. Na experiência de didatização, que fundamenta o presente artigo, tomou-se como foco a realização linguístico-textual das operações da interpelação do outro e da referência ao outro (re)conhecidas como formas de tratamento, em função da noção de géneros de texto, perspetivada pelo Interacionismo Sociodiscursivo.

PALAVRAS-CHAVE: atividades, géneros, textos, formas de tratamento.

ABSTRACT: In any human interaction within a communicative approach, texts are produced which jeopardizes social, cultural and historic factors. Each communication agent reproduces,

more or less, textual models which he relates to the diversity of the social practices whose sociocommunicative characteristics are variable according to the human necessities which, in its turn, mobilize linguistic mechanisms considered efficient to accomplish the action of language. In the didatization experience which grounds the present article, it was taken as focus the linguistic-textual practice of the interperpellation of the other and of referring to the other (re) acknowledged as titles of civility, considering the notion of text genre prospected by the Sociodiscursive Interactionism.

KEYWORDS: activities, genres, texts, titles of civility.

INTRODUÇÃO

Este artigo descreve uma experiência de ensino tendo como foco os mecanismos linguístico-textuais que textualizam as operações da interpelação e da referência do outro, conteúdo não explícito para ensino nos Programas oficiais da disciplina de Português para o ensino básico e para o ensino secundário, em Portugal. A experiência teve lugar na Escola secundária de Ferreira Dias, Conselho de Sintra, Distrito de Lisboa, com 97 alunos do ensino secundário. Consistiu na implementação de um projeto anual faseado

de ensino que privilegiou os domínios da oralidade, porque foi pensado para operacionalizar os objetivos do domínio da Oralidade das Metas curriculares de Português para o Ensino Básico e Secundário, e também da leitura, da gramática contextualizada e da escrita, alicerçado no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD). Consubstanciou-se na análise de textos variados dos géneros anúncio, debate, documentário, apreciação crítica e texto de divulgação científica, a partir dos conhecimentos científicos existentes sobre os géneros e de um conjunto de textos selecionados que foram analisados pelos alunos com a orientação da professora. O processo foi faseado, sequencial e programado com base no dispositivo sequência didática (doravante SD), levando à prática o quadro teórico de Dolz, Noverraz, & Schneuwly, (2004) e seguindo também as experiências de Pereira & Cardoso (2013), de Jorge (2014), e de Barros (2008; 2012) para o ensino explícito dos géneros. Neste artigo, dá-se conta dos procedimentos didáticos (doravante PD) e dos resultados obtidos.

O ENSINO DOS GÉNEROS: DAS ATIVIDADES SOCIAIS AOS MECANISMOS LINGÜÍSTICO-TEXTUAIS MOBILIZADOS

As SD assentaram nos princípios básicos do ISD, que perspetiva que a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento, porque organiza o agir e as interações humanas em que são produzidos os factos sociais e psicológicos (Bronckart, 2005) e na defesa de que o ensino da língua deve centrar-se no desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno, pela apropriação de práticas de linguagem (re)configuradas em modelos textuais, que atualizam os géneros textuais. Nesta perspetiva, a finalidade do ensino é a de promover o desenvolvimento de tais capacidades na aprendizagem dos múltiplos géneros que interagem em sociedade, enfatizando as determinações sociais de cada situação de comunicação e o valor que cada texto ou unidade corporiza no contexto de um uso social.

Assumiu-se a tese de que o modelo didático do género (doravante MDG) proposto pelo ISD pode concretizar, metodologicamente, uma parte significativa dos objetivos do ensino-aprendizagem da língua previstos nos Programas e Orientações curriculares de Português para o ensino básico e secundário, porque viabiliza a aprendizagem centrada na utilização efetiva da língua na leitura e na produção, oral e escrita, dos géneros textuais, sejam eles de interação social sejam eles géneros escolares (Dolz, J. & Schneuwly, B., 1997). Tratando-se do sistema de ensino em Portugal, têm-se como referentes indispensáveis as investigações de Luísa Álvares Pereira e Inês Cardoso (Universidade de Aveiro), Florência Miranda (2010) e Maria Antónia Coutinho e Noémia Jorge (Universidade Nova de Lisboa) bem como as de outros investigadores que têm desenvolvido trabalho sistemático no âmbito da

aprendizagem da leitura e da escrita, em Portugal e no Brasil.

Apresenta-se o percurso teórico-metodológico ancorado na engenharia didática do ISD para a transposição didática dos géneros textuais ensinados explicitamente, focando, particularmente, a experiência de construção de um modelo teórico do género que resultou num dispositivo didático que chamamos *ficha aberta de análise dos textos de géneros vários*. No processo, recorreu-se a textos modelares, exemplares ou mentores (Pereira & Cardoso, 2013) e a textos com singularidades que transgridem os géneros de que relevam, porque, no âmbito da escolarização, os textos detêm, simultaneamente, dois papéis distintos, mas articulados: são instrumentos da interação interpessoal e instrumentos do ensino da língua.

PARÂMETROS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE ANÁLISE DE UM GÉNERO NO QUADRO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO COM OPÇÃO DE ANÁLISE DE UMA UNIDADE-FOCO

O Interacionismo Sociodiscursivo preconiza o ensino explícito dos géneros textuais, concebendo que todo e qualquer texto releva de um género e se inscreve no contexto de uma atividade sócio-histórica e no contexto restrito da sua produção, logo, cumpre as normas sociais e linguísticas acreditadas. Assim, os textos de um género são analisáveis nos seus aspetos contextuais, temático-organizacionais e linguísticos. De acordo com quadro teórico que seguimos, cada texto de um género é regulado por normas sociais e linguístico-discursivas transmitidas e acreditadas; mobiliza operações discursivas limitadas: os tipos de discurso ou tipos enunciativos (doravante TD) que se identificam em duas ordens - a ordem do expor, implicado ou autónomo e a ordem do narrar, implicado ou autónomo; cada texto cumpre objetivos comunicativos específicos, e um mesmo conteúdo temático pode ser selecionado por diferentes géneros; os modelos que constituem o intertexto são adotados e atualizados em cada texto singular, de acordo com as necessidades dos produtores e as normas da comunidade discursiva a que pertencem e/ou em que se movimentam; os géneros estudados apresentam uma composição ou formatação que permite a sua identificação enquanto texto-objeto que corresponde à macroestrutura na análise de Jean-Michel Adam (1998); as vozes dos produtores dos textos e dos sujeitos enunciadore, interseam-se entre a autonomia e a implicação, entre a ordem do expor e a ordem do narrar; os TD predominantes poderão ser intercetados por outros tipos, e podem também verificar-se variantes (cf. Bronckart, 2003); os TD organizam-se em sequências (Adam, 1992; 1999): unidades da estrutura composicional, de natureza predominantemente narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal, a que foi necessário acrescentar a injuntiva-instrucional (Adam, 1990).

DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO CONHECIMENTO

Antes de um determinado conhecimento, ou conjunto de conhecimentos, chegar à sala de aula, no caso específico, os mecanismos que textualizam as operações de interpelação e de referência do outro, tem de passar por um conjunto de transformações e adaptações. O processo de transição entre o conhecimento científico do objeto de ensino e o conhecimento didatizado, é denominado transposição didática (cf. Chevallard, 1989, 6).

Para que os conhecimentos de um objeto (no caso, práticas linguísticas) sejam alvo de uma transposição didática têm de passar por três níveis de transformação: 1) o conhecimento científico sofre um primeiro processo de transformação para constituir o conhecimento a ser ensinado; 2) o conhecimento a ser ensinado transforma-se em conhecimento efetivamente ensinado; 3) o conhecimento efetivamente ensinado constituir-se-á em conhecimento efetivamente aprendido (Machado & Cristóvão, 2006, p. 552). Assim, podemos distinguir dois níveis: a transposição didática externa e a transposição didática interna (Dolz, Gagnon & Canelas-Trevisi, 2009). A primeira compreende o primeiro nível - a passagem dos saberes científicos aos saberes a ensinar. A transposição externa parte dos objetos do saber úteis fora da instituição escolar para constituir novos objetos escolares, mais eficazes, porque mais significativos para os alunos. Os trabalhos neste nível, segundo Dolz, Gagnon & Canelas-Trevisi (2009, p. 374), ajudam a clarificar a passagem dos conhecimentos gramatical, discursivo e enunciativo, vistos apenas teoricamente, aos objetos de ensino, incluindo uma descrição do tratamento didático e das formas de didatização. A transposição didática interna compreende o segundo e o terceiro nível de transformação referidos acima. Logo, o instrumento *transposição didática interna* inclui também todo o processo de intervenção didática, na triangulação dos sujeitos aí envolvidos (professor e alunos) e dos objetos de ensino, a partir da mediação dos instrumentos didáticos, descrevendo todo o processo que envolve o ensinar e o aprender em sala de aula. A vertente didática do ISD tem desenvolvido estudos em todos os níveis da transposição didática, a partir de um quadro teórico-metodológico que possibilita a concretização e avaliação/investigação do processo. O esquema abaixo resume a engenharia da transposição didática dos géneros para o contexto de ensino da língua, no quadro de pesquisa do ISD:

1- Conhecimento científico (do/sobre o género)
Processo de modelização do género
2 - Conhecimento a ser ensinado
Elaboração da SD – atividades, tarefas, dispositivos didáticos
3 - Conhecimento efetivamente ensinado
Desenvolvimento da SD em sala de aula
4 - Conhecimento efetivamente aprendido
Confronto entre a 1ª e a última produção (avaliação formativa)

1 – A transposição didática no quadro do ISD

A transposição realizada em sala de aula passou pelos níveis 1) uso dos MDG dos géneros constantes nos manuais adotados pela escola, que possibilitou a explicitação das capacidades de linguagem subjacentes à leitura e produção dos géneros, bem como dos objetos de ensino que deles poderiam ser decompostos e transpostos para a sala de aula (a apropriação do género é o objeto maior da interação instaurada pela SD, porém, este objeto pode ser decomposto em objetos menores); 2) a partir dos objetos de ensino explicitados no modelo, procedeu-se à elaboração gradativa de uma SD dos géneros, com as suas atividades, tarefas e dispositivos didáticos; 3) as atividades e tarefas planificadas na SD realizaram-se em sala de aula (aula curricular e aula de apoio – 11º ano) e em trabalho de casa (tpc); 4) procedeu-se à (re)construção de uma grelha aberta de análise dos textos de géneros vários, a partir dos resultados obtidos nas análises de diferentes géneros com MDG próprios .

A MODELIZAÇÃO DO OBJETO DE ENSINO

De acordo com os pesquisadores do grupo de Genebra, para que o processo de transposição didática de um género seja viável, é preciso elaborar uma ferramenta mediadora do conhecimento dizível nesse género: o modelo didático do género (MDG).

Para De Pietro e Schneuwly (2003), o modelo didático de um género tem as seguintes características: 1) uma dimensão praxeológica; 2) uma força normativa (da qual, segundo os autores, é impossível fugir); 3) pode ser implícito/intuitivo (partir do conhecimento prévio do professor) ou explícito/conceitualizado (ser elaborado a partir de um corpus de textos do género); 4) é o ponto de início e o ponto de chegada do trabalho didático com o género; 5) é uma teorização mais genérica das atividades de linguagem; 6) é sempre o resultado de práticas de linguagem anteriores, portanto, históricas; 7) permite, a partir das práticas sociais de referência, produzir SD.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) concebem o modelo didático como uma construção em engenharia didática que explicita três dimensões: 1) os saberes de referência em relação a uma prática de linguagem; 2) a descrição dos diferentes

elementos textuais; 3) as capacidades de linguagem dos aprendizes.

Defende-se que o modelo de qualquer género pode ser visto, *a priori*, teoricamente, e a sua construção não necessita de ter em conta as capacidades dos alunos nem as particularidades do contexto de ensino. Pode ser elaborado, em princípio, de forma genérica, e servir como base teórica para a elaboração de diversas SD e essas, sim, são adaptadas a um contexto de ensino específico, uma vez que se configuram como ferramentas didáticas que possibilitam a transposição do conhecimento teórico de um género para o conhecimento a ser ensinado. Distingue-se, assim, a elaboração de uma ferramenta fundamentalmente teórica (Barros, 2008; 2012), cujo objetivo é servir de base para ações didáticas posteriores em qualquer processo de didatização dos géneros textuais.

O modelo didático, como propõem Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), pauta-se por três princípios básicos: Princípio de legitimidade (referência aos saberes científicos ou elaborados por especialistas); Princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem); Princípio de solidarização (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados). O que se pretende é uma ferramenta cuja base é a articulação dos três princípios descritos: legitimidade, pertinência e solidarização. É claro para nós que os modelos teóricos representam bancos de dados de um procedimento que gera a construção de modelos didáticos que, por sua vez, geram conjuntos de sequências didáticas (Dolz, Gagnon & Decândio, 2010, p. 50).

No modelo da arquitetura textual de Bronckart (1997; 2003; 2012), a descrição de um género deve pautar-se na análise de um corpus de textos (considerados do mesmo género), tendo como base as representações do contexto de produção e as três camadas do que o autor denomina *folhado textual*: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Para o autor, esses elementos de análise conseguem abranger os três níveis das capacidades de linguagem envolvidas na produção de um género, a saber: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

CONCEPTUALIZAÇÃO PROGRAMÁTICA E MANUAIS ESCOLARES ADOTADOS NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE FERREIRA DIAS

Segundo Bronckart e Dolz (2004, p. 12), o trabalho de modelização é essencial como ferramenta indispensável para a construção dos currículos escolares, em todos os seus níveis (nacional e local, quando é o caso), uma vez que é ele que pode “fornecer os saberes formais” relativos aos novos objetos de ensino da língua – os géneros de texto.

A modelização de um objeto de ensino pode responder às perguntas *o que ensinar? Por que ensinar?*, propicia uma fundamentação teórica para a elaboração

de material didático que, no caso deste trabalho, é representado pela sequência didática e pelo produto obtido pelos alunos. O processo proporciona ao professor autonomia em relação ao seu agir profissional, ultrapassando o obstáculo colocado pelos próprios programas escolares e pelos livros didáticos que, no caso, não apresentam propostas de trabalho sobre as *formas de tratamento em português europeu*. Naturalmente, no processo, salvaguardam-se as prescrições emanadas dos órgãos da tutela que definem os conteúdos a lecionar nos programas, no caso, emanados do Ministério da Educação e Ciência da República de Portugal. Deste modo, a experiência, enquanto professora, permitiu verificar algumas incompatibilidades entre a teoria de referência que orienta a sua experiência e as perspetivas veiculadas nos normativos vigentes e nos manuais adotados, o que trouxe dificuldades pontuais no uso de determinadas noções e conceitos, implicando a reorganização e a atribuição pontual de significações aos itens transpostos do saber científico constantes no Programa e Metas para o ensino básico e para o ensino secundário. Estes assentam já numa conceção genérica dos textos, tendo no domínio do Funcionamento da Língua, o quadro de referência de Jean-Michel Adam (2007), no que respeita a classificação tipológica dos textos pelo tipo de sequência específica que os organiza. Numa linha conceptual centrada na estruturação ou organização interna dos textos, regista também uma dimensão praxiológica que autoriza a centração nas relações entre os textos e as atividades humanas, e na tomada de consciência da sua função comunicativa e social. Concretiza-se a preocupação com esta dimensão na bibliografia específica em que são indicadas as referências de Coutinho e Miranda (2009), Dolz & Schneuwly (1996), Fonseca (2000), Miranda (2010).

Os manuais adotados para o ensino secundário na Escola Secundária de Ferreira Dias não apresentam propostas de análise nem informação sobre *Formas de tratamento*, sendo que o manual de 12º ano inclui no “Bloco informativo”, no ponto 6. *Discurso, pragmática e linguística textual*, um subponto 6.1 “*Comunicação e interação discursiva*”, e um subponto 6.2. *com uma tabela de dupla entrada “Princípios reguladores da interação discursiva* que integra informação sobre *Princípio da cooperação, Princípio da cortesia, e Formas de tratamento*, e respetivas explicações. Reproduz-se a terceira entrada da tabela:

Formas de tratamento	As formas de tratamento têm a função discursiva de regular eficazmente a interação dos interlocutores e evitar obstáculos ou ruturas na comunicação. A opção por uma forma de tratamento em detrimento de outra é determinada pela familiaridade ou pela formalidade/distanciamento entre os interlocutores	
	Tipos de formas de tratamento: Familiar [tu, amigo]; Comum [o/a senhor/a]; Honorífico [senhor Presidente, senhor Ministro];	Nobiliárquico [Sua majestade, Sua Alteza]; Eclesiástico [Monsenhor, Sua Eminência]; Académico [senhor doutor, Professor Doutor];

Efetivamente, tendo em conta que as operações de referência do outro e as da sua interpelação são significativamente recorrentes em todos os textos de todos os géneros, a explicação dada no último ano do ensino secundário, neste manual, é insuficiente e pouco adequada às necessidades de aprendizagem dos alunos, porque assenta numa tipologia pouco clara, porque não ensina a usar as formas consideradas socialmente aceitáveis em contextos precisos de interação.

Não prescrever programaticamente e não ensinar no ensino básico e no ensino secundário a interpelar e a referir o outro, oralmente e por escrito, tem vindo, ao longo dos anos, a mostrar-se errado, tal como se comprova pelo que, mais uma vez, aconteceu nas provas de exame nacional de Português de 2017, na 1ª fase, em que, em número significativo, se verificou o erro de referência do autor Vergílio Ferreira, o que obrigou a supervisão das provas a emitir um critério específico para os itens 4 e 5 do Grupo I da prova.

TRANSPOSIÇÃO DOS CONHECIMENTOS EM SALA DE AULA - GÉNEROS, TEXTOS, FORMAS DE TEXTUALIZAÇÃO DAS OPERAÇÕES DE INTERPELAÇÃO E REFERÊNCIA DO OUTRO

Na perspetiva da engenharia didática do Grupo de Genebra, a modelização explicita as dimensões ensináveis do género, possibilitando que o professor elabore as atividades que conduzirão a SD. Em segundo lugar, ela dá o suporte necessário para que ele possa olhar para a produção textual do aluno com uma visão de “especialista” em relação à prática de linguagem explorada na SD. Caso esse processo seja negligenciado, corre-se o risco de o professor apenas avaliar o produto do aluno com base em critérios gramaticais ou estruturais – dependendo do modelo conceptual (implícito) que o docente tenha em relação ao género.

Foi necessário procurar instrumentos para que o processo não fosse demasiadamente teórico, nem consumisse muito tempo, uma vez que a professora-investigadora leciona a tempo inteiro, e tem de cumprir uma calendarização das atividades de acordo com a planificação anual de trabalho do grupo disciplinar a que pertence. Neste contexto, a modelização dos géneros foi feita a partir da articulação entre a leitura dos especialistas dos géneros (Marcushi, 2000; Miranda, 2008; 2010; Seara, 2008; Jorge, 2014; Adam, 1990; 1999; 2015), e a análise dos textos modelares, sob a mediação do dispositivo *Modelo teórico para a didatização do género* (Barros, 2012).

O dispositivo parte da tripartição das capacidades de linguagem – de ação, discursivas e linguístico-discursivas –, respeitando as categorias de análise textual do ISD, mas também incorporando outras características linguísticas/discursivas consideradas pertinentes para a abordagem de um género. Possibilita a elaboração de qualquer modelo didático, pois orienta o processo de modelização a partir de

perguntas-chave, proporcionando uma visão mais pontual sobre o objeto de ensino analisado. O objetivo foi (re)construir um instrumento que pudesse orientar a “desconstrução” teórica do género-objeto, para, em seguida, se propor um modelo didático, a partir dos princípios de legitimidade, pertinência e solidarização preconizados por Schneuwly e Dolz (2004).

AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS - SÍNTESE

As SD foram planificadas em quatro fases. Foram concebidas de acordo com as características contextuais, estruturais e linguísticas de cada género, e integraram as características do género passíveis de conversão em objeto de aprendizagem: A Fase um consistiu no diagnóstico de competências de oralidade e de escrita; A Fase dois consistiu no ensino explícito do género: Análise dos objetos com apoio dos guiões - questionário dos manuais, constituídos por três blocos de perguntas, para realizar uma análise descendente (Bronckart, 1997); Contexto e situação de produção – atividade do uso; produtor e sujeito enunciador; destinatário; tema e assunto. Plano do texto - organização temática e organização/espacialização dos conteúdos. Estrutura e espacialização; multimodalidade. Mecanismos de textualização – Articulação entre as partes do texto: marcadores discursivos; formas de tratamento. Durante a fase dois de ensino explícito, foi necessário criar alguns tempos de interseção com o ensino de conteúdos programáticos em articulação com o ensino dos géneros em estudo. Na Fase três, procedeu-se a ensaios de audição e escrita; questionário de verificação do cumprimento das características genéricas e das características singulares do género em grelha-rascunho. Na Fase quatro, destinada às produções finais, em trabalho cooperativo, procedeu-se à (re) construção de uma grelha de análise de textos de géneros vários, de fácil uso e aberta à observação e ao registo de aspetos singulares textualizados.

DOS RESULTADOS DO ESTUDO E DA CONSTRUÇÃO DA GRELHA ABERTA PARA A LEITURA DOS TEXTOS E MODELAGEM DOS GÉNEROS

Os textos constantes dos manuais adotados foram selecionados para a modelagem dos géneros, porque apresentam parâmetros genéricos reconhecidos como canónicos na literatura de especialidade. São textos recortados com um propósito de ensino/adestramento do género. Em termos da sua infraestrutura, apresentam um plano de texto convencional no sentido que lhe dá Jean-Michel Adam: «fixado pelo estado histórico de um género ou subgénero de discurso » em oposição a plano ocasional – «‘desalinhado’ (décalé) em relação a um género ou subgénero de discurso » (Adam, 2011b : 205). Os textos em linha, produzidos nas atividades publicitária e jornalística, apresentam alguma transgressão dos géneros, pelo facto

de serem produzidos numa atividade diferente e suscetível de inovação face aos modelos canónicos e de acordo com a constante evolução dos meios tecnológicos de que se servem para a sua circulação. Com frequência, apresentam um plano de texto “menos convencional” e nem sempre reforçam o ponto de vista do ISD de que o plano é uma componente do género, tal como os mecanismos que os marcam nem sempre parecem ser regulados pelo género e põem a questão da previsibilidade, maior ou menor, de determinadas formas em determinados géneros, secundando o posicionamento teórico de Maria Antónia Coutinho (2015) que afirma: “A medida da variação e da inovação estará entre o cumprimento das características próprias do género (de acordo com um princípio centrípeto (Adam 2001: 38), normativo, orientado para a identidade e a reprodução) e as características específicas do texto singular (de acordo com um princípio centrífugo) (Adam 2001: 38), orientado para a variação e a inovação)”. A escolha dos textos cumpriu a finalidade de propiciar aos alunos audição e leitura de objetos que ensinam que um texto é suscetível de maior ou menor variação entre reprodução e inovação, de acordo com as diferentes atividades sociais em que se faz uso do género – atividade publicitária, atividade jornalística, atividade escolar. O trabalho com os alunos deu origem ao seguinte dispositivo didático:

Plano do texto: esquema delimitativo da organização e estrutura do texto	- Paratextos / secções do texto: Ante-título, título; subtítulo; imagens; Abertura; unidades instrucionais; bibliografia após o texto; notas de rodapé. - Corpo do texto: Partes constitutivas; parágrafos constitutivos; intertítulos; fontes bibliográficas inscritas no texto		
Aspetos contextuais	Autor Destinatário/público-alvo Recetor Datação da produção do texto Objetivo(s) do texto Meio(s) de transmissão/ suporte(s)		
Aspetos temáticos e organizacionais	Rigor	Tipo de sequência(s) predominantes Narrativa Descritiva Argumentativa Explicativa Dialogal Injuntiva-instrucional	Tema/ assunto central
			Informação significativa
			Hierarquização da informação (relações de hiperonímia- hiponímia; holonímia-meronímia)
			Datação do(s) acontecimento(s)
			Localização do(s) acontecimentos (topónimos)
			Modalidades de reprodução do discurso no discurso
			Coesão lexical - reiteração/ substituição (sinonímia/antonímia)

Linguagem e estilo	Rigor e objetividade		Formas de tratamento:
			interpelação
			referência
			Predomínio da 1ª/ 3ª pessoa
			Vocabulário técnico/da área temática
			Tipos de frase predominantes
			Orações predominantes (conectores)
			Tempos e modos verbais predominantes
			Construções passivas
			Recursos expressivos
			Fontes da informação
			referidas
			citadas

Agrelha de análise (re)construída pelos alunos permite verificar que apreenderam o plano canónico em termos das macroestruturas em causa; A variação observada releva não da macroestrutura adotada mas da mobilização de mecanismos enunciativos que constroem diferentes origens da voz do sujeito enunciador, no mesmo contexto de produção. A observação revela também que os alunos mostraram ter aprendido os parâmetros dos géneros, recorrendo às marcas presentes nos textos modelares e aos documentos de ensino explícito; mostraram sensibilidade e consciência relativamente à planificação do texto, às marcas constitutivas dos tipos de discurso e às sequências, e revelaram à-vontade na análise e apreciação da mobilização das formas de tratamento, que consideraram conferir rigor aos textos e, simultaneamente, construir a objetividade na linguagem.

CONCLUSÕES DA EXPERIÊNCIA

A experiência realizada revela que o MDG corre o risco de se fechar sobre si próprio, impedindo a descoberta de singularidades significativas e recorrentes nos textos, que revelam estar-se a (com)viver com textos que, se, por um lado, apresentam características genéricas, por outro, apresentam características fenomenológicas, muitas delas inerentes às inovações tecnológicas que os atualizam. O dispositivo grelha-guião aberta permite a análise dos parâmetros dos géneros e das singularidades de cada texto, sendo de uso fácil e eficaz.

Os alunos apreendem a interligação íntima entre os contextos de produção dos textos, os textos e os géneros que estes atualizam e os mecanismos linguísticos mobilizados; observam características recorrentes nos textos; observam singularidades em cada texto; induzem as marcas dos géneros textuais e podem comparar as suas descobertas com o conhecimento construído sobre cada género;

aprendem a mobilizar os mecanismos linguístico-textuais reconhecidos pela sociedade para cada contexto de produção oral e escrita, nomeadamente, as formas de interpelação e de referência do outro; utilizam os conhecimentos aprendidos na escola e nas suas atividades sociais/socioprofissionais, evitando-se embaraços sociais.

É desejável que, numa eventual reformulação programática dos programas escolares, seja considerado o ensino explícito dos mecanismos linguístico-textuais de interpelação e referência do outro ou formas de tratamento, nos domínios da oralidade, leitura e escrita, e que se repense a necessária articulação entre os programas de português e das línguas estrangeiras, nomeadamente o inglês, o francês e o espanhol, no que respeita o ensino das formas de tratamento, tendo em conta que cada vez mais os indivíduos necessitam de estar preparados linguístico-textualmente para a diversidade e multiplicidade de atividades sociais com que se defrontam no próprio país e no estrangeiro.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel

(1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège. Mardaga

(1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

(1998). *Les genres du discours épistolaire. De la rhétorique à l'analyse pragmatique des pratiques discursives*. In *La lettre entre réel et fiction*, Jürgen Siess (dir.). Paris: Sedes, pp. 37-53.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de (2012). Transposição didáctica externa: A modelização do género na pesquisa colaborativa. *Raído*. Dourados, MS, v. 6, n. 11, p 11 - 35, jan./jun. 2012. Acessível em <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/viewFile/1687/1145>.

(2012a). Gestos de ensinar e de aprender géneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação. Tese de Doutoramento em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina 2012, Londrina. Acessível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171939>

BRONCKART, Jean-Paul

(2014). Cognitive and praxeological dimensions of text's structure and functioning. 1ª Escola de Verão em Linguística da Universidade Nova de Lisboa, FCSH, 7-11 de julho. Lisboa.

(1997). *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo* / Jean-Paul Bronckart (1997); trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. – 2ª ed., EDUC. São Paulo (2012).

COUTINHO, M^a. Antónia

(2013). [et al.]; coord. Luísa Álvares Pereira, Inês Cardoso (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. U.A editora. Aveiro.

COUTINHO, Maria Antónia e Florencia MIRANDA

(2009). To describe genres: problems and strategies. In Charles Bazerman, Adair Bonini e Débora Figueiredo (eds.), *Genre in a Changing World*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse; West Lafayette, Indiana: Parlor Press, 35-55.

COUTINHO, M.A., PINTO, Rosalice & LEAL, Audria

(2009). La Dynamicit  de la langue dans les textes de différents genres, *Texto!*, vol.XIV, N  1. Acessível em [http://www.revue - Texto.net/docannexe/file/2103/coutinho_et_al_dynamicite.pdf](http://www.revue-Texto.net/docannexe/file/2103/coutinho_et_al_dynamicite.pdf).

DOLZ-MESTRE, Joaquim

(2016). Text Linguistics and Language Teaching. NOVA Lisbon Summer School in Linguistics. FCSH. Lisboa. 4-8 de julho 2016.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard

(1996). Genres et progression en expression orale et écrite.  l ments de réflexions à propos d une expérience romande. *Enjeux (Revue de didactique du français)*, 37/38 (Types et genres de discours): 49-75.

(1997). *Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d enseignement*, Repères, N  15. Trad. Gl is Sales Cordeiro, *Revista Brasileira de Educa  o*, maio-agosto, 199, pp. 5-16.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Mich le & SCHNEUWLY, Bernard

(2004). Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento (R. Rojo & G. Cordeiro, Trans.), in B. Schneuwly & J. Dolz (Eds). *G neros orais e escritos na escola* (pp.81-108). Ed.Mercado de Letras. Campinas.

FONSECA, Fernanda Irene

(2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In AA.VV., *Didáctica da Língua e da Literatura*. Vol. I. Coimbra: Almedina/Instituto de Língua e Cultura Portuguesas, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 37-45.

JORGE, No mia de Oliveira

(2014). O g nero memórias. Análise linguística e perspectiva didática, Tese de Doutoramento em Linguística, Especialidade de Linguística do Texto e do Discurso, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

MIRANDA, Florencia

(2010). *Textos e G neros em Diálogo. Uma Abordagem Linguística da Intertextualiza  o*, Tese de dout. - Linguística, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2007; cont m referências bibliográficas; coed. com a Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Fundação Calouste Gulbenkian, 1  ed., Lisboa.

ROBOREDO SEARA, Isabel

(2014) Direção e coordenação. Cortesia: Olhares e (Re)invenções. Chiado Editora. Lisboa.

| UAbTV | eventos » cortesia: olhares e (re) invenções. CORTESIA: OLHARES E (RE) INVEN   ES. [5,6,7 setembro 2012]. <http://www2.uab.pt/UAbTV/videoDetail.php?Video=168&menu=9>

Ministério da Educação do Governo de Portugal. Departamento do Ensino Secundário, Metas Curriculares Ensino Básico. Acessível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=2>.

Ministério da Educação do Governo de Portugal. Departamento do Ensino Secundário, Programas e Metas Curriculares Homologados. Acessível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=60>

CAMEIRA, Célia, PALMA, Fernanda, PALMA, Rui

(2015) *Mensagens Portug es 10  ano*. 2015. Texto Editores Lda.

JORGE, No mia de Oliveira, AGUIAR, Cecília, TEIXEIRA, Inês

(2016) *Encontros 11*. 2016. Porto Editora. Porto

SILVA, Pedro, CARDOSO, Elsa, RENTE, Sofia (2017) *Outras Expressões*, Português 12º ano, Porto Ed.

DA COMPREENSÃO DAS PALAVRAS À APREENSÃO DOS CONCEITOS: UM CONTRIBUTO DA LÍNGUA MATERNA À LITERACIA MATEMÁTICA

Carla Isabel Abrantes Silva

Agrupamento de Escolas do Catujal-Unhos /
Departamento de Línguas
Lisboa, Portugal

RESUMO: Ler e escrever em língua materna não é a única forma de interpretar, explicar e analisar o mundo. A linguagem matemática é outra dessas formas que tem os seus próprios códigos, constituindo uma linguagem própria. Reconhecer o relacionamento direto entre o vocabulário e a capacidade para apreender novos conceitos, nomeadamente, no que diz respeito à linguagem matemática é o objetivo geral a partir do qual surgiram as seguintes questões: Qual a importância do léxico na compreensão da linguagem matemática? De que forma os conceitos matemáticos poderão ser abordados na aula de português? Que estratégias apresentam os manuais escolares de matemática para a aquisição de novo vocabulário e para a apreensão de conceitos? Partindo das questões apresentadas e através de um estudo de caso, esta experiência de aprendizagem permitiu verificar a relação que, efetivamente, se estabelece entre a língua portuguesa e a linguagem matemática, uma vez que o não entendimento da primeira poder-se-á associar, de forma direta, ao desconhecimento do vocabulário utilizado e à incompreensão

da segunda. Por outro lado, há que incentivar o trabalho colaborativo e interdisciplinar de modo a que os conceitos matemáticos possam fazer parte integrante da aula de português, quer através do domínio da gramática, nomeadamente, a formação de palavras, quer através do domínio da expressão escrita, fomentando a integração de conceitos em textos elaborados pelos alunos, de preferência em laboratórios de língua, para que o léxico seja abordado numa perspetiva clínica e para que se incremente o conhecimento metalinguístico, praticamente ausente dos manuais de matemática.

PALAVRAS-CHAVE: léxico, língua materna, literacia matemática, aprendizagem.

UNDERSTANDING WORDS TO APPREHENDING CONCEPTS: A CONTRIBUTION OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TO MATHEMATICAL LITERACY

ABSTRACT: Reading and writing in the portuguese language is not the only way to interpret, explain and analyze the world. Mathematical language is another form that has its own codes, constituting a language of its own. Recognizing the direct relationship between vocabulary and the ability to grasp new concepts, namely, in mathematical

language, is the general objective from which the following questions arose: What is the importance of the lexicon in the understanding of mathematical language? How can mathematical concepts be approached in Portuguese class? What strategies do the textbooks of mathematics present for the acquisition of new vocabulary and for the apprehension of concepts? Based on the presented questions and through a case study, this learning experience allowed to verify the relation that effectively establishes between the Portuguese language and the mathematical language, since the non-understanding of the first one can be associated, in a direct way, to the ignorance of the vocabulary used and the incomprehension of the second. On the other hand, it is necessary to encourage collaborative and interdisciplinary work so that mathematical concepts can be an integral part of the Portuguese class, either through the mastery of grammar, namely the formation of words, or through the domain of written expression, fostering the integration of concepts in texts written by students, preferably in language laboratories, so that the lexicon is approached from a clinical perspective and to increase the metalinguistic knowledge, practically absent from the math books.

KEYWORDS: lexicon, portuguese language, mathematical literacy, learning.

1 | INTRODUÇÃO

Vários são os documentos legais que não deixam dúvidas sobre a relevância que, atualmente, o discurso pedagógico oficial confere, no quadro curricular, à língua materna, numa perspetiva transversal. Como defende Valadares (2003, p.13), *esta orientação transdisciplinar no plano da educação linguística implica alterações no currículo e mudanças nas atitudes dos professores para com as suas especialidades, porque exige o desenvolvimento de novas competências no âmbito da análise e da intervenção sobre as práticas linguísticas*.

Nesta perspetiva, a língua portuguesa desempenha, através do desenvolvimento das suas competências, um papel de relevo na aquisição de saberes nas diversas disciplinas. É através do desenvolvimento de capacidades ao nível da leitura e compreensão oral e escrita da língua portuguesa que os alunos conseguirão construir a sua aprendizagem noutras áreas do saber, alcançando o tão desejado sucesso escolar e social.

Dentro deste paradigma, a disciplina de matemática, e as dificuldades que a mesma suscita aos alunos em geral, tem desencadeado diversos estudos e investigações que, de alguma forma, confirmam a importância da língua portuguesa no ensino desta disciplina.

Um estudo levado a cabo por Menezes (1999) aponta para a necessidade de articular a Matemática com a Língua Portuguesa, tendo em atenção dois níveis essenciais: o de estimular o trabalho colaborativo entre professores, podendo contribuir, deste modo, para a construção de outra cultura profissional, e o de fomentar, na sala de aula e nas duas disciplinas, um trabalho de integração e complementaridade de conhecimentos.

Na mesma linha de pensamento, Queiró (2007, p.86) também afirma que *é bastante óbvio que um uso correcto e proficiente da língua é essencial para a boa aprendizagem de qualquer área, e em particular da Matemática: em Matemática o raciocínio é fundamental, e sem linguagem correcta não há raciocínio.*

Segundo Reis (2007, p.238), *algumas das consabidas dificuldades dos nossos estudantes com a aprendizagem da Matemática são, antes de mais, dificuldades com o português, pelo menos em dois planos: no da construção, pelo professor, de enunciados, e no da compreensão, pelo estudante, de enunciados, mesmo quando eles são claros, o que nem sempre acontece.*

Desta forma, para que o professor reflexivo se assuma enquanto tal, deve possuir competências em língua que lhe permitam interagir, com proficiência, com os alunos, de forma a desenvolver-lhes a competência metalinguística, não só pelo desempenho em língua mas também pela capacidade de raciocínio.

2 | A LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

2.1 Relação entre linguagem e pensamento

A ideia de que diferentes tipos de conhecimento envolvem diversos tipos de aprendizagem foi introduzida pelo educador Ralph Tyler (1950), citado por Marzano (2008:113). Esta ideia foi mais tarde aprofundada por Hilda Taba (1962), citada por Marzano (2008, p.113), organizando o conhecimento das diferentes disciplinas em cinco categorias:

- 1 – Termos e expressões do vocabulário;
- 2 – Detalhes;
- 3 – Organização de ideias;
- 4 – Habilidades e tácticas;
- 5 – Processos.

Dando especial relevo à primeira categoria, os vários investigadores concluíram que existe um relacionamento direto entre o vocabulário e a capacidade para compreender novas informações. A aquisição de vocabulário esteve desde sempre relacionada com a leitura, partindo do princípio que através dessa competência os alunos contactariam com novas palavras, que por sua vez iriam enriquecer o seu vocabulário. No entanto, um estudo realizado por Jenkins, Stein & Wysocki (1984) concluiu que a aprendizagem de uma nova palavra implica que a mesma surja, pelo menos, seis vezes no horizonte do aluno. Só desta forma, o mesmo adquirirá o seu significado.

Mais tarde, estudos realizados por Swanborn & Glopper (1999) analisaram

a probabilidade de os alunos aprenderem novos vocábulos à medida que lêem, concluindo que essa probabilidade ronda os 15%. Os fatores, que afetam a probabilidade de um aluno aprender novas palavras enquanto lê, estão relacionados com a capacidade do aluno, a sua idade e a natureza do texto. Estes estudos mostram, portanto, que a leitura por si só não será suficiente para a aquisição de novas palavras, torna-se necessário relembrar os estudos feitos por Powell (1980), defendendo este autor que o uso da imagem produz melhores desempenhos no conhecimento das palavras (34%) do que estratégias que não recorram às mesmas.

Conclui-se, desta forma, que os dois estudos se revelam importantes no que diz respeito à seleção de estratégias a adotar pelos professores, relativamente à aquisição de novas palavras.

Por sua vez, Stahl & Fairbanks (1986) realizaram uma investigação que poderá complementar os dois estudos anteriormente mencionados. Estes investigadores concluíram que para o aluno é mais fácil adquirir novo vocabulário se o mesmo for aquele que encontrará ao aprender novos conteúdos. Nesta situação, o desempenho dos alunos aumenta em 33%. Todos estes estudos contribuíram para mostrar que a aprendizagem e o desenvolvimento de conceitos têm-se apresentado como uma questão importante na tarefa primordial a desempenhar pela escola, que é a de conseguir que todas as ideias sejam apreendidas de forma significativa.

No entanto, como afirma Vygotsky (2007, p.211), *o conceito não é um hábito mental automático, mas um verdadeiro ato de pensamento complexo que não pode ser assimilado por meio de simples memorização*. Também Tolstoi (s/data), citado por Vygotsky (2007, p.213) afirma que [...] *só raramente é a palavra que é incompreensível para o aluno. As mais das vezes, falta antes o conceito que a palavra exprime*.

Ao abordar a problemática dos conceitos, Vygotsky (2007) faz a distinção entre *conceitos comuns* e *conceitos científicos*, mostrando que ambos se desenvolvem de forma diferente. Segundo este autor, a formação dos *conceitos comuns* dá-se durante a infância e surge da relação com o quotidiano, já os *conceitos científicos* não aparecem de forma espontânea e só se desenvolvem após a apropriação dos *conceitos comuns*. Para que ambos os conceitos se desenvolvam, segundo Vygotsky (2007, p.213), é necessário que a aprendizagem contribua para o desenvolvimento mental da criança em idade escolar. Os *conceitos científicos* só podem surgir na mente da criança após a apropriação do conceito do quotidiano, não podendo *ser simplesmente introduzidos do exterior para a consciência da criança*.

Esta ideia vai ao encontro do que Ausubel (1982), referido por Telles (2005), defendeu ao apresentar o conceito de aprendizagem significativa. A mesma ocorre com base numa *estrutura cognitiva prévia*, assente num conjunto de conceitos que o aluno tem num determinado campo de conhecimento e da sua organização. Esse conhecimento prévio resultará num *ponto de ancoragem*, no qual as novas informações irão encontrar um modo de integração de tudo aquilo que o aluno já

conhece, resultando uma interação evolutiva entre o “novo” e o “velho” conceito. Como defende Telles (2005), a aprendizagem significativa só acontece quando o aluno associa o novo conhecimento ao antigo de forma interativa, podendo os conhecimentos antigos adquirir novos significados.

A este respeito, Patte (1987) também afirma que para assimilar uma informação nova é fundamental associá-la a conhecimentos ou experiências já adquiridas. Compreender a sua articulação é poder, mais tarde, colocar novas interrogações e transformá-las em conhecimento mobilizável.

É dentro deste paradigma que Ausubel (1982), referido por Telles (2005), apresenta o conceito de *organizadores prévios* como a base para o desenvolvimento da teoria da aprendizagem significativa. Para este autor, os *organizadores prévios* funcionam como algo que contextualiza o aluno num determinado conteúdo, apresentando formas de ligar as novas ideias a outras já existentes. Assim poderão servir como muitos a apelidam de *ponte cognitiva*, uma vez que apresentam situações concretas em que o novo conteúdo se pode relacionar com a realidade circundante do aluno.

2.2 A língua portuguesa e a literacia matemática

No entender de Moreira (1999, p.39), *já no século XIV as relações entre a língua mãe e a matemática se mostravam complexas, imaginando que desde sempre elas existiram, já que a matemática se expressa, faz entender e elabora por meio da língua mãe.*

Focando a atenção no século XX e segundo a mesma autora, desde a década de 70 que surgem estudos na área da educação matemática que mostraram que uma das dificuldades na aprendizagem desta disciplina se prendia com a comunicação, evidenciando-se aspetos como o tamanho do texto, o número de orações principais, as orações subordinadas, o próprio vocabulário, entre outros.

Mais tarde, nos anos 80, reconhece-se a verdadeira importância da língua e da cultura no ensino da matemática. Por essa altura, Machado (1987) defendia que a língua materna deveria estar, diretamente, associada aos processos de ensino da matemática, tanto no que diz respeito à leitura de enunciados, como essencialmente, na construção de conceitos, na apreensão de estruturas de argumentação e na elaboração da própria linguagem matemática.

Nos anos 90, as investigações continuam, sobretudo vocacionadas para o estudo dos diferentes tipos de texto que se utilizam em contexto matemático e para a educação matemática em populações multilingues.

É dentro deste âmbito que surge uma nova atitude por parte dos professores de matemática, no sentido de criar uma prática discursiva na sala de aula que viabilize a produção do texto matemático, simultaneamente, ao fazer matemático.

Neste contexto, Vergani (1993) defende que os professores de matemática estão diretamente dependentes do uso da língua materna. É da responsabilidade do

professor de matemática ter especial atenção à sua própria forma de se expressar, oralmente e por escrito, tendo em conta que o sucesso da sua comunicação pedagógica está diretamente relacionado com o correto domínio verbal da língua portuguesa.

A mesma autora refere, também, que uma didática da matemática não é mais do que uma didática da linguagem, organizada em duas vertentes: a aprendizagem da disciplina enquanto “língua” racional a adquirir e o domínio da língua materna, como veículo do processo de ensino, através do qual a matemática é verbalizada, transmitida e compreendida.

Decerto se compreende a extrema importância da relação que, efetivamente, se estabelece entre a língua portuguesa e a linguagem matemática, uma vez que o não entendimento da primeira poder-se-á associar, de forma direta, ao desconhecimento do vocabulário utilizado e à incompreensão da segunda. A linguagem matemática é construída e necessita da língua materna para essa construção. As duas linguagens necessitam de clareza para que o seu encadeamento e interligação sejam eficazes e resultem na compreensão do que se pretende transmitir.

3 | A COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA DE MATEMÁTICA

3.1 Comunicação e matemática

Hoyles (1985), citado por Menezes (1995, p.29), centrando-se na importância da comunicação em sala de aula, considera que:

(...) na sala de aula, a linguagem tem duas funções: a função comunicativa; a função cognitiva. A primeira destas funções, prende-se com a capacidade de o aluno, numa dada situação, ser capaz de identificar os elementos importantes e de os relatar aos outros. A segunda, está relacionada com a possibilidade de a linguagem promover a estruturação e a regulação do pensamento, especialmente quando o aluno está em interação com os outros.

Dentro deste pressuposto, tem-se vindo a dar maior relevo à comunicação matemática, enquanto capacidade transversal, através de diferentes normativos, sendo apresentadas algumas orientações metodológicas a exigirem a redefinição dos papéis dos diferentes atores na aula de matemática.

Segundo o documento NCTM (*National Council of Teachers of Mathematics*) (1991, p.33), torna-se importante *relacionar a linguagem de todos os dias com a linguagem e os símbolos matemáticos e compreender que representar, discutir, ler, escrever e ouvir Matemática são parte vital da aprendizagem e da utilização da Matemática.*

O anterior programa de matemática do ensino básico, (DGIDC, 2007, p.5), dava realce à comunicação matemática, encarando-a como uma capacidade transversal importante a toda a aprendizagem desta disciplina, juntamente com a resolução

de problemas e o raciocínio matemático, realçando que *os alunos devem ser capazes de comunicar as suas ideias e interpretar as ideias dos outros, organizando e clarificando o seu pensamento matemático*. Desta forma, os alunos devem ser capazes de interpretar enunciados apresentados de forma oral ou escrita e expressar ideias, usando uma linguagem matemática precisa.

No presente momento, o atual documento que apresenta o programa de matemática e as respetivas metas curriculares aponta, mais uma vez, para a importância da comunicação matemática (2013, p.5), dando relevo ao trabalho a realizar, oralmente, ao nível da *compreensão de enunciados escritos dos problemas matemáticos* assim como à *redação escrita*, enquanto *parte integrante da atividade matemática*, sendo os alunos incentivados *a redigir convenientemente as suas respostas, explicando adequadamente o seu raciocínio e apresentando as suas conclusões de forma clara, escrevendo em português correto(...)*. Ao nível do desempenho realça-se a importância da definição de conceitos (2013, p.3) *Identificar/ designar: O aluno deve utilizar corretamente a designação referida, sabendo definir o conceito apresentado como se indica ou de forma equivalente*.

No caso particular do ensino-aprendizagem da matemática, o mesmo envolve interações dos alunos entre si e entre os alunos e o professor. Nesta interação, a comunicação assume um papel fundamental, através da negociação de significados, em que cada um dos intervenientes utiliza uma linguagem própria, resultante de um misto de linguagem corrente e de linguagem matemática. Através da negociação de significados os alunos e professores expõem uns aos outros a sua forma de encarar os conceitos e processos matemáticos, aperfeiçoando-os e ajustando-os ao conhecimento matemático indicado pelo currículo.

3.2 A abordagem de conceitos em manuais de Matemática do 5.º ano

Com o intuito de se ter a perceção de como os manuais escolares de Matemática abordam os conceitos, fez-se uma análise dos mesmos, concluindo-se

que, dos oito manuais disponíveis para o quinto ano, apenas três apresentam uma abordagem linguista para a exploração dos conceitos e apenas um apresenta uma sistematização de vocabulário no final de cada unidade / sequência. Dos conceitos apresentados, dois manuais apresentam a origem da palavra “fração” (do latim *fractio* que significa partido ou quebrado, daí o motivo dos babilónios, egípcios e gregos atribuírem o nome de “números quebrados”), um manual apresenta a origem da palavra “polígono” (do grego *polygonon*, poly – muitos / –gono –ângulo) e um manual apresenta a origem da palavra “cálculo” (do latim *calculus* que significa pedra; na Antiguidade usavam-se pedras para se fazer contagens). Apesar da explicitação linguística dos conceitos anteriormente apresentados, não é perceptível a lógica da seleção destes e não de outros conceitos e também não se entende a opção de não se explicitar mais conceitos.

Foi neste âmbito que se sentiu a necessidade de se pôr em prática um conjunto de atividades que, de alguma forma, permitissem uma abordagem mais aprofundada e articulada dos conceitos científicos abordados na disciplina de Matemática.

4 | EM SALA DE AULA...

A experiência efetuada em laboratório de aprendizagem foi realizada numa escola básica da grande Lisboa, com um grupo de alunos do 5.º ano, com uma média de idades de 11 anos. O laboratório de aprendizagem foi dinamizado por uma professora de Português e uma professora de Matemática, que trabalharam em par pedagógico, numa componente que constava do horário de ambas. Esta dinâmica de trabalho permitiu despertar os professores para o facto de não se ajustarem, simplesmente, às diferentes orientações e mudanças curriculares, mas sim apostarem em estratégias que resultem das recentes tendências ao nível da investigação em educação.

Desta forma, tentou-se aliar e valorizar os conhecimentos dos professores e compreender algumas das suas inquietações e incertezas, conscientes de que para inovar é necessário correr alguns riscos. De salientar, a criação de situações em que os professores pudessem questionar as suas próprias práticas, tendo em conta que as ações de ensino carecem de interpretação. Assim, este “plano de trabalho” teve como princípios a noção de desenvolvimento profissional numa perspetiva construtivista, o desenvolvimento profissional com vista ao incremento do professor investigador e prático-reflexivo, o encontro de soluções para as necessidades sentidas pelos professores, através da análise e reflexão de situações educativas, através do trabalho colaborativo e através da articulação entre teoria e prática.

Apresenta-se, de seguida, a metodologia de trabalho adotada em cinco laboratórios de aprendizagem, cada um deles com a duração de 60 minutos. As atividades partiram de um conteúdo específico do 5.º ano “Polígonos” e recaíram na análise linguística dos nomes dos mesmos. A escolha do conteúdo foi selecionada com a colaboração da professora de matemática da turma, uma vez que seria um conteúdo a trabalhar na unidade seguinte. Esta experiência pedagógica foi organizada em quatro etapas, seguindo o paradigma de Tolstoi(s/data), citado por Vygotsky (2007:214), ao afirmar que *É importante dar ao aluno a oportunidade de adquirir novos conceitos e palavras a partir do sentido geral da linguagem. A criança ouve ou lê uma palavra que não compreende numa frase que lhe é compreensível. Mais tarde, ouve ou lê de novo a mesma palavra numa outra frase. Através deste processo, começa a adquirir uma vaga compreensão da palavra. Por fim, começa a sentir a necessidade de a usar. Uma vez que passe a usá-la, apropriou-se da palavra e do conceito.*

1.ª etapa: Solicitar exemplos de palavras, do quotidiano dos alunos associadas aos números três, quatro e cinco.

As palavras apresentadas em maior número, associadas ao número três, foram “triângulo”, “triciclo” e “trisavô”. As palavras associadas ao número quatro foram “tetracampeão” e “tetravô”. Perante os exemplos, sugeriu-se que os alunos dessem um exemplo associado à matemática, nomeadamente a figuras geométricas. Por associação à palavra “triângulo”, os alunos responderam “tetrângulo”, tendo ficado surpreendidos com a resposta “quadrilátero”, pois é muito diferente da palavra “triângulo”. Quando foram solicitadas palavras associadas ao número cinco, a mais referenciada foi “pentacampeão”, não conseguindo os alunos apresentar nenhum exemplo associado ao tema dos polígonos, embora perante a palavra “pentágono”, reconheceram que já a conheciam.

2.^a etapa: Analisar o processo de formação de palavras.

Nesta segunda etapa, pretende-se que os alunos reconheçam o processo de formação de palavras e tenham em consideração a importância dos radicais gregos e latinos na formação de palavras na língua materna. Numa perspetiva mais abrangente, pretende-se que o aluno apreenda, por um lado, o significado do conceito científico e, por outro, consiga, através dos radicais formar novas palavras e apropriar-se do significado das mesmas.

Palavra	Origem	Significado
Quadrilátero	Latina	Quadri -quatro -latero -lado
Quadrângulo	Latina	Quadri -quatro ângulo -canto
Pentágono	Grega	Penta -cinco -gono -ângulo
Polígono	Grega	Poli -vários -gono -ângulo

Tabela 1: Origem das palavras e significado dos radicais

3.^a etapa: Formar novas palavras a partir dos radicais apresentados.

Nesta fase, pretende-se que os alunos, a partir dos radicais apresentados, formem novas palavras associadas ou não a conteúdos da matemática. A tabela seguinte, apresenta os exemplos dados pelos alunos.

Palavra	Radical	Nova palavra associada à matemática	Nova palavra não associada à matemática
Quadrilátero	Quadri -quatro -latero -lado	Quadrado Lateral	Quarteto Latitude
Quadrângulo	Quadri -quatro ângulo -canto	Quadrado Angular	Quadra
Pentágono	Penta -cinco -gono -ângulo	Diagonal	Pentassílabo Diagnóstico
Polígono	Poli -vários -gono -ângulo	Poliedro Hexágono	Polissílabo

Tabela 2: Formação de novas palavras a partir de radicais

4.^a etapa: Integrar os conceitos em pequenas frases.

Nesta etapa, os alunos construíram pequenas frases, usando algumas das palavras / conceitos estudados, com o objetivo de se apropriarem do significado dos mesmos.

Exemplo 1

Gostava de ir aos Estados Unidos para visitar o Pentágono, que é um edifício com uma construção muito original. Faz lembrar uma figura geométrica.

Exemplo 2

O meu clube foi tetracampeão e, se tudo correr bem, este ano vamos conseguir o pentacampeonato.

Exemplo 3

A minha mãe perguntou-me que bolo queria para a minha festa de anos. Eu disse-lhe que queria um quadrilátero. Podia ser um quadrado, um retângulo ou um losângulo.

Exemplo 4

Peguei num papel quadriculado

para um pentágono desenhar,

mas como li o enunciado na diagonal

desenhei outro polígono bem original.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta experiência veio confirmar que todo o processo de ensino-aprendizagem necessita ser avaliado e reformulado. Por ser um processo dinâmico, composto por diferentes ciclos, visa a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional, através da reflexão sobre teorias e práticas.

O presente trabalho teve como principal objetivo analisar o relacionamento direto entre o vocabulário e a capacidade para apreender novos conceitos, nomeadamente, no que diz respeito à linguagem matemática. Da experiência realizada, facilmente se depreende o grau de importância da língua materna na compreensão da linguagem matemática. Em virtude dos manuais escolares não optarem por uma abordagem linguística dos conceitos científicos e, praticamente, não os relacionarem com os conceitos do quotidiano, torna-se fundamental a abordagem dos mesmos em sala de aula de Português ou em laboratórios de aprendizagem, espaço privilegiado para uma abordagem metalinguística e clínica da língua. Constata-se que, para além

de se apresentar um conjunto de *dispositivos linguísticos* (Bernstein, 1993, p.182), é imprescindível ao professor possuir um conjunto de *dispositivos pedagógicos* (Bernstein, 1993, p.182). Torna-se relevante dominar os conceitos que se pretende ensinar, associando-os à sua origem, ao seu significado do dia a dia, através da negociação de conceitos matemáticos, levando os alunos à construção de novos conhecimentos. Nesta perspetiva, a transversalidade da língua materna é uma realidade que deverá ser encarada como a base para o desenvolvimento de competências diversificadas nas várias áreas do saber, com vista a melhores níveis de desempenho e sucesso escolar, uma vez que os alunos apreendem os conhecimentos e aprofundam-nos, interagindo com as ideias expressas na sua língua materna.

Como defende Ançã (2001, p.38), *ensinar Português é utilizar a língua no seu duplo estatuto: objecto de análise e veículo de comunicação, enquanto ensinar em Português é mergulhar na língua, para que através dela e com ela se transmitam conhecimentos*.

REFERÊNCIAS

Ançã, M. H. “Vamos dar aulas em português”. In *Noesis*. N.º 59,. Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação, pp. 38-39. 2001.

Bernstein, B. *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Corunha: Morata, 1993

Direção Geral de Educação. *Programa de Matemática do Ensino Básico e Metas Curriculares*, 2013. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf>. Acesso em 10-11-2016.

Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007

Jenkins, J. et al. “Learning vocabular through reading”. In *American Educational Research Journal*, 21(4), pp. 767-787, 1984.

Machado, J. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.

Marzano, R. *O Ensino que Funciona – estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Menezes, L. *Concepções e Práticas de Professores de Matemática: contributos para o estudo da pergunta*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 1995.

Menezes, L. “Matemática, linguagem e comunicação”. In *Actas do Encontro ProfMat 99*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 1999.

Moreira, D. “Para uma troca de impressões entre as disciplinas de Matemática e Português”. In *Português, Propostas para o Futuro. – Transversalidades*. Volume 1, 3.º Encontro Nacional da APP. Lisboa: Associação de Professores de Português, pp. 39-45, 1999.

National Council of Teachers of Mathematics. *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*.

Tradução portuguesa dos “Principles and Standards for School Mathematics”. Lisboa: APM, 1991.

Patte, G.” Laissez-les lire! Les enfants et les bibliothèques”. In *collection Enfance Heureuse*. Paris: Coédition Turbulences et le Temps Apprivoisé, pp. 70-71, 1987.

Powell, G. “A meta-analysis of the effects of imposed and induced imagery upon word recall”. San Diego: ERIC – Document Reproduction Service n.º 199 644, 1980.

Queiró, J. F. “Como se vê a questão da língua no ensino das Ciências?”. In *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação, pp. 85-86, 2007.

Reis, C. (org.) *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação, 2007.

Telles, M. *Aprendizagem Significativa (Ausubel)*, 2005. Disponível em <<http://www.dynamiclab.com/moodle/mod/forum/discuss.php?d=421>>. Acesso em 10-02-2010.

Stahl, S. A, & Fairbanks, M. “The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. In *Review of Educational Research* n.º 56 (1), pp. 72-110, 1986.

Valadares, L. M. *Transversalidade da Língua Materna*. Porto: Edições Asa, 2003.

Vergani, T. *Um Horizonte de Possíveis – sobre uma educação matemática viva e globalizante*. Lisboa: Universidade Aberta, 1993.

Vygotsky, L. *Pensamento e Linguagem* (tradução de Miguel Serras Pereira). Lisboa: Relógio de Água, 2007.

APRENDER E ENSINAR A ESCREVER: LIMITES E POSSIBILIDADES

Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT),
Instituto de Educação, Departamento de Ensino e
Organização Escolar.
Cuiabá – MT.

Bruna Fernandes dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
(UFMS), Curso de Pedagogia. Ponta Porã – MS.

RESUMO: Início do século XXI e a formação de leitores e escritores competentes e autônomos continua sendo um dos maiores desafios das escolas de educação básica. Notícias de que os alunos não gostam de ler e escrever, além de reclamações dos professores universitários de que os estudantes têm pouca capacidade para expor suas ideias sobre os conhecimentos estudados, são frequentes. As dificuldades são atribuídas, invariavelmente, a falhas no ensino da escrita que têm sua origem no Ensino Fundamental. A presente pesquisa investiga a didática da linguagem escrita dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental a partir de algumas questões: como tem sido trabalhada a escrita no período da alfabetização? Que fazer para que os alunos gostem de escrever? Que gêneros textuais são propostos aos alunos? Basta oferecer várias situações de escrita para ensinar a escrever? Os alunos aprendem a revisar textos?

Ancorados em estudos e pesquisas de vários estudiosos (Smolka, Calkins, Lerner) buscamos responder essas questões em escolas públicas de Ponta Porã/MS cidade na divisa entre Brasil e Paraguai, e desenvolvemos uma experiência de alfabetização como processo discursivo durante o estágio dos acadêmicos da UFMS. A pesquisa, indica que a alfabetização como processo discursivo é um processo de construção de sentidos – no qual se aprendem, pelo uso, as funções sociais da escrita, as características discursivas dos textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muitos outros conteúdos de diferentes áreas do conhecimento mediatizados pela interação, interlocução e interdiscursividade. Aponta, também, a necessidade de estudos sobre a didática da língua escrita.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem escrita; didática; escrita; leitura.

LEARN AND TEACH WRITING: LIMITS AND POSSIBILITIES

ABSTRACT: It is the beginning of the 21st century and the process of developing competent and autonomous readers and writers still is one of the biggest challenges in basic education schools. News about the fact that students do not like reading and writing, besides complaining

from professors at universities that their students have little capacity of exposing ideas about what was studied, are frequent. The difficulties are attributed, invariably, to flaws in the process of written language teaching that has its origin in elementary school. The present research investigates the didactic of written language of teachers of the initial years of elementary school, based on questions such as: how has written language been taught in the initial writing instruction? What can be done in order to make students like writing? What kind of genre are offered to the students? Is it enough to offer different writing situations in order to teach how to write? Do the students learn how to review their texts? Based on studies of many researchers (Smolka, Calkins, Lerner), we aimed to answer these questions by looking at public schools in Ponta Porã/MS, twin city with Pedro Juan Caballero (in Paraguay), and we have carried out an experience of initial reading and writing instruction as a discursive process during the *practicum* of UFMS. The research indicates that literacy as a discursive practice is a process of building meanings — in which are learned, because of its usage, the social functions of writing, the discursive characteristics of written texts, the genre used to write and many other contents of different areas of knowledge mediated by interaction, interlocution and interdiscursivity. It also points out the need of studies on the didactic of written language teaching.

KEYWORDS: written language; didactic; writing; reading.

1 | PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente trabalho é fruto de estudos acadêmicos relativos as práticas de ensino da língua escrita desenvolvidas em âmbito escolar, que demonstram um profundo abismo entre as teorias presentes no universo acadêmico e as práticas pedagógicas docentes realizadas especialmente nas turmas de alfabetização. Nota-se um distanciamento entre o trabalho com a linguagem escrita e os estudos sobre a linguagem, que ganharam força por volta dos anos de 1960 e 1970. Percebemos que mesmo com os avanços das pesquisas e estudos sobre o tema não é raro encontramos ainda hoje práticas pedagógicas arcaicas presentes no cotidiano escolar no âmbito investigado.

Nesse cenário torna-se cada vez mais recorrente encontrar adultos que passaram pela vida escolar e chegam ao ensino superior sem habilidades necessárias para ler e produzir textos. A preocupação torna-se ainda maior ao pensar que esse processo se inicia logo na infância, afetando desde muito cedo as crianças que encontram no universo escolar um espaço de desmerecimento de suas capacidades, desvalorização de sua própria realidade e limitações no contato com o universo escrito.

A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo. Funciona como empecilho, um bloqueio à transformação e construção do conhecimento

A investigação dos fatores que fazem com que os jovens saiam da educação básica sem dominar sua própria língua implica primeiramente na compreensão do poder dessa ferramenta dentro da esfera social. Segundo Smolka (1993) os efeitos desse tipo de ensino são tragicamente evidentes na prática desprovida de sentido, transformando a escrita em instrumento de seleção, dominação e alienação.

A fim de averiguar como o ensino das práticas de escrita estão sendo trabalhadas na etapa de alfabetização escolar foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, em uma turma de 1º ano do ensino fundamental em escola pública no Município de Ponta Porã-MS, cidade que faz divisa seca com Paraguai. Nesse contexto as crianças oriundas das cidades vizinhas, localizadas no Paraguai, frequentam a educação básica no Brasil, tornando o trabalho com a língua mais complexo e delicado, considerando que muitas crianças falam guarani e espanhol. O ensino bilíngue sequer é pensado para essa realidade.

Na sala de aula as crianças não podem conversar umas com as outras durante a realização das atividades, o objetivo da professora é que elas copiem as palavras e famílias silábicas do quadro em silêncio. Nas paredes da sala, despidas de qualquer texto verbal e/ou não-verbal, apenas um cartaz com as famílias silábicas canônicas ou simples que são recitadas coletivamente todos os dias. As atividades são realizadas individualmente e qualquer tipo de comunicação entre as crianças é considerado pela professora regente um total desrespeito, causando indisciplina, que deve ser punida com gritos e duras palavras de repressão.

A sala possui uma caixa de leitura, que fica disposta em cima de um armário bem alto, inacessível para as crianças. Os livros que ficam ao seu alcance são os livros didáticos disponibilizados pelo governo, único livro que a professora utiliza em suas aulas. A sala é pequena e numerosa são 33 alunos, que ficam enfileirados durante as quatro horas diárias de aulas. Nos dias de chuva não podem sair para o intervalo que geralmente tem duração de 10 minutos. Percebe-se no final das manhãs uma inquietação e um anseio em poder movimentar-se, falar e se expressar.

Adentramos a essa sala de aula com o objetivo de investigar as práticas alfabetizadoras em nossa região e, especificamente, que didática da língua escrita fundamenta essas práticas. Buscamos responder as seguintes questões: Como é trabalhada a escrita no período da alfabetização? Que fazer para que os alunos gostem de escrever? Que espécies gêneros textuais são propostos aos alunos? Basta oferecer várias situações de escrita para que os alunos aprendam a escrever? Os alunos aprendem a revisar textos como um comportamento do escritor?

Assim, o presente trabalho está organizado da seguinte forma: primeiramente um encontro com alguns especialistas da área para ouvi-los sobre a didática da linguagem escrita, seguida de uma proposta de trabalho realizada durante o período do estágio supervisionado em uma escola pública e algumas reflexões sobre o tema

em pauta.

2 I (RE)VISITANDO A TEORIA

Uma retrospectiva histórica permite verificar que até bem pouco tempo (1970), os trabalhos na área de alfabetização apresentavam um enfoque psicopedagógico. Privilegiavam os processos psicológicos através dos quais o indivíduo aprende, notadamente em seus aspectos fisiológico e neurológico, e as questões psicopedagógicas, relativas aos pré-requisitos para alfabetização. A partir da década de 1980, houve uma mudança significativa nas concepções de aprendizagem e de ensino da língua escrita, originadas das contribuições das ciências linguísticas e da Psicologia Genética que reconfiguraram o objeto da aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o processo dessa aprendizagem e desse ensino.

Fundamentada nos pressupostos de Vygotsky, Bakhtin e de Pêcheux, Smolka (1993) defende que a alfabetização não pode mais ser concebida como aprendizagem, de uma técnica de codificação e decodificação, nem tão pouco com a aquisição de habilidades necessárias para ler e escrever. “A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê?” (SMOLKA, 1993, p. 69).

É necessário, segundo Smolka, considerar alfabetização não apenas como atividade cognitiva, no sentido piagetiano, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. É necessário acrescentar a esse ponto de vista cognitivo, a interação e a interlocução, a intersubjetividade e interdiscursividade, o aspecto social das funções, das condições e do funcionamento da escrita. Nesse sentido,

a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita (mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto, escreve a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita) (SMOLKA, 1993, p. 63).

Considerar a alfabetização como atividade discursiva implica alguns pontos fundamentais para a definição de uma prática pedagógica, que poderíamos enunciar como:

I) A sala de aula é um local de uso significativo, frequente e rico de linguagem escrita. Nesse sentido, a sala de aula é um espaço de produção de conhecimentos na/pela escrita, favorecido pela interação, pela interlocução, pela interdiscursividade. É um espaço onde circulam, e são produzidos, diferentes discursos, tanto na modalidade oral como na escrita, possibilitando ao aluno construir seu próprio discurso. Nessa perspectiva, desde o início da aquisição da escrita, na escola, as crianças são consideradas leitoras e escritoras; não há defasagem, nem no tempo, nem na natureza das atividades de “aprender a escrever” e “escrever”, de “aprender

a ler” e “ler”. A escrita é vista como produto de um sujeito histórico, um enunciador, situado numa comunidade discursiva, o qual tenho que dizer, como dizer e para quem dizer (um interlocutor real ou virtual), e para isso conhece seleciona as estratégias adequadas. Aprender a escrever é aprender novos modos do discurso; novos modos de se relacionar com os interlocutores; novos modos de se relacionar com temas e significados; novos motivos para se comunicar em novas situações (ROJO, 1997). É, enfim, inserir-se no contexto cultural.

II) A leitura é vista como um momento discursivo que possibilita entender o outro, e nesse processo o leitor é promovido a coautor/reconstrutor do texto. Nesse sentido, desde o primeiro dia de aula as crianças são expostas a leitura de textos reais, que circulam em nossa sociedade, com diferentes objetivos (informar, comunicar, prescrever ações, divertir...) e não de “pseudotextos” com a pretensa função de “ensinar a ler” para poder “ler de verdade”.

III) Escrever é um “laborioso trabalho gestual e simbólico” (SMOLKA, 1993, p. 110), e exige um esforço de explicação do discurso interior, para o outro. Nesse esforço as crianças experienciam e aprendem, mais do que letras, apreendem as normas da convenção de escrita (ortografia, grafia), e uma infinidade de modos de dizer, em função da situação de interlocução que determina diferentes estruturas em nível de temas e significações, de vocabulário, de motivação, de organização (“composição”, nas palavras de Bakhtin).

IV) O professor assume papel fundamental no intercâmbio, regulando o funcionamento discursivo, interferindo na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. Segundo Smolka, a falta de conhecimento e posicionamento crítico (do professor) com relação ao seu próprio papel e sua função acabam por criar a ilusão de que o aluno só aprende se o professor ensina, ou ainda de que o professor está ensinando e o aluno não está aprendendo.

V) “O texto é uma forma de organização de ideias. É um trabalho que se realiza. É constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura... (uma não! Várias!)” (SMOLKA, 1993 p.95).

VI) “A linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarreta uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança” (SMOLKA, 1993 p. 57).

Nessa perspectiva, a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos e ao mesmo tempo os sujeitos se constituem pelo trabalho linguístico, e pelos processos contínuos das interações.

A produção de textos, tanto orais quanto escritos, é o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. É no texto que a língua se revela em sua totalidade, seja enquanto conjunto de formas linguísticas, seja enquanto discurso marcado por uma relação intersubjetiva, constituída na enunciação em um determinado tempo e contexto social. Assim, ao produzir textos é necessário que:

se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer; se tenha para quem dizer; o locutor se constitua como enunciador; se escolham as estratégias mais pertinentes para “se dizer”.

Para realizar essas operações, o escritor pensa, planeja, rascunha, revisa, comunica-se com outras pessoas para falar/mostrar seu trabalho e, na maioria das vezes, pensa/reflete mais e retorna ao escrito questionando-o, para só depois finalizá-lo. Assim, o processo de produção de textos envolve planejamento, esboço, revisão e editoração.

O planejamento, ou ensaio, envolve uma reflexão antes de escrever, isto é, a definição dos parâmetros da situação de comunicação escrita que irão determinar a sua produção: o interlocutor/destinatário; o conteúdo/objeto do escrito; o propósito do escrito; o enunciador; e as estratégias a serem usadas para realizar o escrito (gênero, diagramação, suporte, material). Tal como na leitura, é o momento que o escritor antecipa mentalmente o percurso que irá realizar no diálogo com seu interlocutor, através do texto.

O esboço ou textualização (JOLIBERT e cols., 1994) é o estágio no qual se concretizam os primeiros esforços de escrita do produtor de textos, ou seja, os primeiros contornos do tema. Nessa fase, nada é permanente, tudo é provisório, até que se defina/encontre a melhor direção, o melhor estilo para o produto desejado. A escrita surge a partir de uma abundância de informações, de ideias, de pontos de vistas, de fatos, de observações, a maioria das vezes intermediados pela leitura, que é uma das formas mais eficientes de “sugerir ideias” sobre o que e como escrever.

O esboço torna-se revisão, isto é, a revisão ocorre durante a produção e após o término do texto. A revisão significa somente: re-visão, isto é, ver novamente, graças as palavras colocadas que funcionam como “lentes” que proporcionam o autor ver se o que disse corresponde efetivamente ao que quer dizer, ao que “tenho a dizer”. A revisão exige do autor uma capacidade de se distanciar em relação aos seus inscritos para poder ver, com os olhos exigentes do leitor e fazer as mudanças necessárias. A revisão torna os escritores em leitores e depois escritores novamente. O objetivo da revisão, não é corrigir, mas descobrir novos sentidos para o texto a partir do que foi dito (ou não dito) no esboço. O que guia/dirige a revisão é o sentido do texto e não a correção ortográfica, gramatical (apesar de que devem ser aspectos revisados também).

Edição, “editoração”, do produto final da “obra-prima” (JOLIBERT, ibidem). É o momento dos retoques para passar a limpo para finalizar. É o momento em que o escritor disputa do “poder” que dá um domínio suficiente da escrita e do “prazer” que proporciona a produção de um escrito que inclui desde a descoberta de como funciona um texto, de decidir buscar as palavras mais adequadas para elaborá-lo, de vencer as dificuldades, em fim de conseguir apresentá-lo.

Assim, o ato de escrever envolve, essencialmente, a atividade do escritor, e este deve encontrar nele um sentido. A escrita é um “meio de construir um ponto de

vista, uma visão de mundo, de encaixar cada fato num conjunto simultaneamente presente, de estabelecer um sistema, portanto, dar um sentido às coisas, dizer (FOUCAMBERT, 1997 p. 50).

Nessa perspectiva, ensinar as crianças a escrever é ensiná-los a produzir textos numa situação real de comunicação. Vista dessa forma, a formação do escritor é algo mais amplo do que escrever “redações” e implica habilidades muito mais complexas do que a simples codificação ou domínio da gramática como condição. O ensino da língua escrita não implica, obviamente, apenas a escrita de letras, palavras e orações e nem tampouco a escrita de textos em situações artificiais. A escrita é sempre dirigida por um motivo e pressupõe, sempre, um interlocutor.

É preciso considerar, no entanto, que comportamentos escritores, assim como os comportamentos leitores, são conteúdos de ensino. Não basta afirmar que se aprende a ler, lendo ou a escrever, escrevendo, é imprescindível, que o docente tenha clareza de quais são os conteúdos que estão ensinando ao escrever e ao ler.

3 | O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA

Durante o período de observação realizada na sala de aula de 1º ano do ensino fundamental, perguntamos a professora sobre suas práticas de leitura e de escrita e especialmente como trabalhava com as crianças que falavam o guarani e o espanhol na escola. Ela respondeu que não fazia distinção entre as crianças, tratava todas como “iguais”, apenas solicitava que não falassem na escola suas respectivas línguas pois estão estudando no Brasil e ela está ensinando o português. Justificou que ao falarem suas línguas maternas acabavam se confundido e confundindo as demais crianças. Segundo a docente, recentemente enquanto ensinava a palavra bola e conseqüentemente a família silábica da letra b (ba-be-bi-bo-bu) uma das crianças paraguaias perguntou sobre a pelota (bola em espanhol), mas ela não podia responder porque não havia chegado nem perto da família silábica do p (pa-pe-pi-po-pu). Nota-se que quando a professora se refere ao termo igualdade demonstra desconsiderar a cultura, as vivências, as experiências, e até mesmo o valor da língua das crianças. Renegando o conhecimento das crianças durante seu processo de aprendizagem acaba criando um ambiente de desigualdade: para aqueles que falam outra língua, que não a língua portuguesa, é conferido o silêncio; enquanto para os falantes da língua oficial ficam privados de um novo conhecimento que faz parte do contexto fronteiriço em que se vive.

Após o período de observação e coparticipação realizamos um prévio diagnóstico da turma que guiou a elaboração do plano de ação com metas a serem desenvolvidas durante a regência. Observamos que as crianças estavam ávidas por ler e escrever textos que circulam na nossa sociedade. Queriam ler livros de histórias, cartazes, gibis, bilhetes ... enfim todo material escrito que chegava em suas mãos. Ao mesmo

tempo, observamos que perguntavam o tempo todo com quais letras escreveriam seus nomes próprios se podiam escrever um cartão para o dia das mães e outras tantas coisas. Notamos, também, que muitas crianças (70%) ao escrever atribuíam um carácter para cada som oral emitido ao pronunciar a palavra, por isso, então, optamos por trabalhar com atividades que pudessem ajudá-las a progredir em suas conceitualizações sobre a escrita, por meio da leitura e da escrita de textos reais que circulam em nossa sociedade sem descuidar dos aspectos do funcionamento da língua.

Definimos também que nos eixos de leitura proporcionaríamos diversos momentos para leitura (leitura pelo aluno, leitura pelo professor, leituras compartilhadas, leituras colaborativas e leituras silenciosas), variados gêneros textuais em diferentes portadores de textos reais e de usos sociais.

Realizamos uma sequência didática sobre o ciclo da água com o objetivo de desenvolver competências no aluno que possibilitem compreender o mundo e atuar como indivíduo utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica. A abordagem do tema possibilitou às crianças pensar cientificamente e desenvolvendo atividades da metodologia científica como a observação, a busca de informações em leituras de textos científicos, a experimentação, a discussão, a elaboração de conclusões, dentre outros.

A primeira atividade foi a conversa sobre o ciclo da água, iniciamos perguntando se as crianças já haviam observado o que acontecia com a roupa molhada que era estendida no varal. As crianças prontamente responderam que secavam, então perguntamos para onde iria a água que estava na roupa, elas ficaram nos observando, pensando até que uma criança no fundo da sala gritou “Vai para o céu!”. Comentamos, então, que realmente a água vai para o céu em um processo de evaporação, provocado pelo calor que aquece aquela água. Mas o que será que aquece a roupa, questionamos. Outra criança respondeu “O sol professora!”. Continuamos nossas indagações, “Mas e depois que a água se tornou vapor subiu para o céu, em que ela se transforma?” “Em “NUVEM”, as crianças gritaram. Perguntamos novamente “E depois pessoal?” Em coro gritaram “chove!”. Percebemos que para a maioria das crianças esse ciclo era conhecido, e que aquela conversa ajudava aqueles que ainda não tinham se apropriado do assunto.

Em seguida propusemos realizar uma experiência para observarmos como acontece esse ciclo da água. Todos os dias observávamos coletivamente o que acontecia na experiência e fazíamos o registro escrito em uma ficha previamente definida, intitulada “Nossas observações sobre a experiência da água”.

Lemos textos científicos para aprender sobre a “Evaporação e condensação” e sobre “Processo de evaporação e a história da gota”. Durante as leituras, as crianças expunham suas ideias, trocavam informações e, até corrigiam os colegas. A interferência de uma criança ao afirmar que “a água evaporou e não vira fumaça ao ferver” exemplifica as aprendizagens realizadas.

Realizamos, ainda, atividades que tinham o objetivo de desenvolver o hábito de ler, escrever, e falar no cotidiano das crianças. Diariamente fazíamos a roda da leitura, que se constituiu em momentos dedicados ao entretenimento e ao prazer através da leitura de livros da literatura infantil. Entendemos que ao ler em voz alta para as crianças o professor transmite certos comportamentos típicos do leitor: comentar ou recomendar o que se leu; compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas pelo texto e/ou pelo livro; antecipar o que segue no texto; reler um fragmento preferido; saltar o que não interessa; identificar-se com o autor, dentre tantos outros.

Lemos livros de grande qualidade literária seja pela qualidade do texto seja pela qualidade das ilustrações. Iniciamos com o livro: “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, de Arden Druce, ilustrado por Patrícia Ludlow e traduzido por Gilda Aquino, da editora Brinque Book. As crianças adoraram a ideia de ler todos os dias no início da aula. A apresentação do livro, do autor, ilustrador, tradutor, editora, capa, guarda do livro, folha de rosto e a exploração das ilustrações e a relação delas com o texto, encantou as crianças e marcou o início de uma verdadeira comunidade de leitores na sala de aula, como uma possibilidade de troca de opiniões, de aceitação de pontos de vistas, dentre outras. Durante a leitura, ficaram todas absolutamente quietas e vidradas na narração; após a leitura todas participaram da conversa sobre a história e tinham muito a dizer. Observamos que as crianças iniciavam a memorização das falas dos personagens o que possibilitava a apropriação de formas mais elaboradas de comunicação e a aprendizagem de novas palavras. E a sala de aula foi se tornando um lugar de encontro e articulação das histórias e dos sentidos de cada um, e de todos (VILELA, 2006, p. 188). As crianças liam, escreviam, recontavam as histórias externando seus sentimentos de alegria, emoção, medo, tristeza, prazer, surpresa, admiração.

Nessa mesma perspectiva, propusemos também a leitura compartilhada com os familiares na casa dos alunos, pretendendo estabelecer laços entre a escola e as famílias (COLOMER, 2007, p. 150). Propusemos uma estratégia didática denominada “Mala viajante” que permite à criança levar livros emprestados da escola e ler com os familiares e vizinhos contribuindo para melhorar a autoimagem das crianças sobre sua cultura de origem e permitindo aos pais, participarem no processo de aprendizagem dos seus filhos assegurando práticas voltadas para a formação leitora das crianças além dos muros da escola.

Outra atividade que desenvolvemos durante o estágio supervisionado para trabalhar a leitura com os alunos foi o “Caderno de leitura”: um caderno para ler e não para escrever? Foi uma surpresa para os alunos e para professora regente da sala. Por quê um caderno de leitura, se as crianças já têm um livro didático? Não é a mesma coisa? O caderno de leitura é uma estratégia didática que tem por objetivos a familiarização das crianças com a linguagem escrita através do contato com variados gêneros discursivos, de boa qualidade, selecionados pela professora, além de servir

de ponte com a família para a formação de leitores. É um caderno comum que contém textos reais que ajudam o aluno a ler “sem saber ler convencionalmente”, como parlendas, quadrinhas, canções, poemas, adivinhas, trava-línguas, fábulas, contos clássicos, entre outros, nos quais a criança ao ler procura ajustar o oral ao escrito e, ao mesmo tempo, ajustar o escrito ao oral.

As atividades realizadas com o caderno de leitura possibilitaram diversas aprendizagens, das quais destacamos: disposição para ler diferentes textos; aumento do repertório de textos da literatura infantil: poemas, histórias, fábulas, entre outros; aumento do vocabulário; conhecimento de gêneros discursivos e sua função social; utilização de diferentes estratégias de leitura (antecipação, inferência e checagem) para tentar ler o texto, mesmo não dominando o sistema de escrita alfabética; melhora na fluência da leitura, para aqueles que já liam convencionalmente; interesse manifestado pelas crianças pela oportunidade de ler em casa, pois muitos deles não dispunham de nenhum material que pudesse ser lido em casa, e o livro didático ficava em sala e não era entregue para que as crianças pudessem levar para casa.

Realizamos, também, diversas atividades com o objetivo de ajudar na compreensão do sistema de escrita alfabética: encontrar determinadas palavras na canção ou na parlenda, reordenar versos; completar o texto com palavras que faltavam e que já conheciam o texto de memória; ditar o texto para a professora. Em todas essas atividades as crianças evidenciavam que começavam a perceber a relação do oral com o escrito ao ler e ao escrever. As crianças trabalhavam em duplas e as conversas eram sobre o que faziam, como faziam e o resultado alcançado.

Assim, o trabalho em interação com o outro e com o objeto de conhecimento, tornando-o um observável, fazia com que as crianças levantassem hipóteses baseadas em indícios e descobrindo pistas para resolver o problema colocado na atividade. Aprenderam a pensar, a mobilizar conhecimentos para a resolução das atividades, diferente das cópias da lousa que estavam acostumadas a fazer. A todo momento auxiliávamos nas atividades potencializando as perguntas que as ajudavam a pensar. A professora titular da sala observava atentamente, mas não dizia nada.

Introduzimos os jogos linguísticos como material potencializador para trabalhar ao funcionamento da linguagem aliado à leitura e à linguagem escrita. Entendemos que a leitura, a produção de textos e a análise linguística não são independentes e precisam ser trabalhadas ao mesmo tempo. A reflexão sobre a língua deve acontecer juntamente com a leitura quando esta é considerada construção de sentidos e não mera decodificação. Sendo assim, trabalhar com jogos de linguagem implica situações de reflexão sobre a língua com o propósito de saber usá-la.

Jogar com a linguagem e sobre a linguagem em cada tipo de jogo favorecem o desenvolvimento de diferentes aspectos no aprendizado da língua. De uma maneira geral a linguagem estabelece relação entre sons e significados. Por isso os jogos se baseavam nos sons (como rima, aliteração, assonância) nos significados (como

metáfora e metonímia) e em ambos, sons e significados (como onomatopeias e os poemas visuais). Priorizamos os jogos linguísticos que enfocavam o trabalho com os aspectos sonoros, os aspectos gráficos/alfabéticos, o vocabulário, o significado e a estrutura da palavra.

Iniciamos o trabalho com os jogos que priorizavam os aspectos sonoros por favorecer as rimas e as partes sonoras iguais e diferentes que compõem as palavras (fonemas e sílabas) no início ou no fim delas. O objetivo era que as crianças pudessem compreender, aos poucos, que as palavras são sequências de sons representados graficamente, e, a partir daí fossem capazes de fazer reflexões sobre os aspectos gráficos e alfabéticos. Constatamos que as crianças, em duplas, jogavam com muito interesse e que apesar de já terem estudado as famílias silábicas não conseguiam pensar na palavra como uma pauta sonora.

4 | AMPLIANDO E CONTINUANDO O DIÁLOGO

A formação de leitores e autores de textos continua sendo o grande desafio das escolas de educação básica, no Brasil, em pleno século XXI. Essa formação exige algumas providências urgentes iniciando-se pela formação inicial de professores.

A pesquisa que realizamos evidencia que as práticas pedagógicas presentes nas escolas da nossa região, ainda se ancoram em pressupostos associacionistas que acreditam que as crianças são verdadeiras tábulas rasas que nada sabem ou pensam sobre a linguagem escrita e que ao adentrarem na escola esperam passivamente que a professora vai iniciá-las nesse processo. Passados mais de quarenta anos das pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1975) sobre a psicogênese da linguagem escrita e seguidas de outras importantes investigações como a realizada por Smolka (1977), dentre outras, a leitura ainda é vista como mera decodificação e a escrita como codificação.

A prática pedagógica que observamos era constituída de atividades repetitivas, artificiais, controladas que privilegiam mais o ensino do “código” como pré-requisito para aprender a ler e a escrever, em detrimento, das atividades de leitura e produção de textos. Prevaleciam exercícios do tipo: copie, ligue, marque as palavras com um “X”, dê nome aos desenhos. A leitura era somente de palavras das famílias silábicas trabalhadas e a produção de textos ausente totalmente da sala de aula em pauta. A interação verbal entre as crianças, para a realização das atividades, era esporádica ou inexistente. A literatura infantil era pouco trabalhada e, quando aparecia, servia de pretexto para estudos sobre o sistema de escrita alfabética ou ensinamento moral.

No entanto, durante o período de estágio supervisionado tivemos a oportunidade de realizar uma prática pedagógica fundamentada na proposta de Smolka que considera a alfabetização como um processo discursivo. Propusemos a leitura e a escrita como práticas sociais produtoras de sentido, na qual os alunos aprendem a ouvir o outro, a entendê-lo pela leitura, e a aprenderem a “dizer” o que pensam para

o outro, pela escrita. Privilegiamos a leitura todos os dias, em diferentes momentos e com objetivos variados, elegendo a literatura infantil como o caminho para que adentrassem à cultura do escrito, ao mundo letrado. Demos voz às crianças seja na oralidade, através das conversas sobre os livros lidos, sobre o conhecimento de temas tratados em aula, seja na escrita de gêneros variados como o registro das observações realizadas.

O tempo do estágio supervisionado foi exíguo, mas repleto de inúmeras aprendizagens para todos os envolvidos nesse processo. É possível afirmar que as crianças aprendem a escrever ou arriscam a escrever se lhes for dada a oportunidade de compartilharem seus textos com um interlocutor real ou virtual em situações reais de interlocução, com um propósito definido, como no caso do registro das observações do ciclo da água. É possível afirmar também que as crianças leem, ou se empenham em ler, se lhes forem oferecidas situações em que a leitura seja necessária ora para ampliar seus conhecimentos, ora para se entreter, divertir (como no caso dos textos literários), ora para aprender as regras de um jogo (como no caso dos jogos linguísticos), para citar alguns exemplos. Dessa forma, a aquisição da linguagem escrita cumpre sua função de apropriação de objeto cultural.

É possível afirmar também que em nosso trabalho na sala de aula as atividades que envolviam o sistema da escrita contribuíram fundamentalmente para o avanço das crianças rumo ao domínio do sistema notacional da escrita. Constatamos, ainda, que o contato sistemático das crianças com a diversidade de gêneros discursivos ou com diferentes propósitos influenciaram decisivamente em seus desejos de aprender a linguagem escrita. Funcionaram como verdadeiros motores que impulsionaram a leitura (poder conhecer, divertir) e a escrita (poder dizer para o colega, pais e professora pela escritura as descobertas que vinham realizando).

Também a professora da sala de aula teve a oportunidade, de através do acompanhamento e da observação da prática pedagógica da estagiária, de produzir novos significados e sentidos sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Teve a possibilidade de refletir sobre a necessidade de transformar a sala de aula em espaço de interação, interlocução, troca de saberes e de experiências onde as crianças podem falar, perguntar, responder, dar ideias, sempre praticando a linguagem seja oral ou escrita.

A acadêmica-estagiária realizou diferentes aprendizagens também, teve a oportunidade de realizar o estágio supervisionado aliando ensino (o planejamento, execução e avaliação da aula), a pesquisa (através da elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC)). Teve a oportunidade de mergulhar no mundo complexo da sala de aula do 1º ano com várias tarefas: questionar, hipotetizar, validar suas crenças e concepções, identificar e compreender os limites e as possibilidades existentes na prática da sala de aula, compreender os limites do trabalho pedagógico principalmente no que se refere a alfabetização, propor e experimentar alternativas, enfim teorizar.

É preciso levar em conta que essas considerações aqui apontadas são necessárias, não para assumir uma visão pessimista em relação às possibilidades da escola, mas, ao contrário, para reconhecer que é crucial definir as condições didáticas que podem favorecer a formação de escritores (no sentido de escrevedores em oposição ao termo escritor, conforme Teberosky) e de leitores, com o propósito de incorporá-los ao mundo da cultura escrita. Para tanto uma condição importante, senão a mais importante, é que o professor seja produtor de textos. Os cursos de formação de professores precisam repensar o espaço e o tempo dedicado a didática da língua materna em seus currículos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. **Ler e escrever na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2010.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

COLOMER, T. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JOLIBERT, J. (COORD.). **Formando crianças produtoras de textos**. Trad. Walkiria M. F. e Bruno Charles Magne. V. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, Campinas; São Paulo: Ed. Da UNICAMP, 1993.

VILELA, A. L. N. C. **As concepções da alfabetização no curso de Pedagogia da UFMS: implicações para a prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP, Marília/SP, 2000.

_____. **(Re) Construindo o trabalho do professor alfabetizador: uma proposta de intervenção**. Tese (Doutorado em Educação). UNESP, Marília/SP, 2006.

AS UNIDADES FRASEOTERMINOLÓGICAS DA ENERGIA SOLAR FOTOVOLTAICA: CRITÉRIOS DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE

Manoel Messias Alves da Silva

Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Língua Portuguesa Maringá/PR

Cristina Aparecida Camargo

Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras Maringá/PR

RESUMO: A Terminologia constitui-se em uma subárea das Ciências do Léxico que apresenta uma vertente teórica e outra aplicada. Ela reúne tanto a descrição das unidades terminológicas (UTs) quanto o conjunto de diretrizes metodológicas para o tratamento dessas unidades com seus produtos terminográficos, como glossários e dicionários. Apresentar uma parte da dissertação **Energias renováveis: a terminologia da energia solar fotovoltaica em português brasileiro e seus aspectos fraseoterminalógicos** é um dos objetivos deste texto, bem como descrever, analisar e inserir apenas uma parte das unidades identificadas, ou seja, as unidades fraseoterminalógicas (UFTs), vistas aqui como verdadeiros neônimos. Para isso, foi organizado um *corpus* de base textual em português brasileiro formado por normas, teses e dissertações referentes à energia solar fotovoltaica, uma subárea das energias renováveis. As justificativas para a escolha dessa subárea do conhecimento foram sua importância econômica e social no

Brasil e no mundo e sua terminologia ainda não sistematizada. No *corpus* constituído por 6,5 milhões de palavras-ocorrências, foram apresentadas 448 UTs representativas dessa subárea com ajuda do especialista, das quais 82 UFTs foram recolhidas para a análise com o objetivo de verificar se os parâmetros conhecidos pela literatura, quanto ao tema fraseologia, poderiam ser identificados nessa nomenclatura. Partindo-se dos princípios teóricos e metodológicos da Teoria Comunicativa da Terminologia e da Socioterminologia, os resultados permitem afirmar que as UFTs apresentaram características peculiares ainda não descritas pelos pesquisadores consultados e que, portanto, serão apresentados novos parâmetros quanto a essas unidades já que possuem um porcentual significativo neste trabalho e de fundamental importância para consulentes e tradutores.

PALAVRAS-CHAVE: Dicionário terminológico; Energia solar fotovoltaica; Energias renováveis; Unidades fraseoterminalógicas.

PHOTOVOLTAIC SOLAR ENERGY

PHRASEOTERMINOLOGICAL UNITS:

IDENTIFICATION AND ANALYSIS CRITERIA

ABSTRACT: Terminology is a sub-area of the Sciences of the Lexicon that presents a

theoretical and an applied aspect. It brings together both the description of terminological units (UTs) and the set of methodological guidelines for the treatment of these units with their terminology products, such as glossaries and dictionaries. **Renewable energies: the terminology of photovoltaic solar energy in Brazilian Portuguese and its phraseoterminological aspects** is one of the objectives of this text, as well as describe, analyze and insert only a part of the identified units, that is, the phraseoterminological units (UFTs), seen here as real neighbors. For this, a corpus of textual bases in Brazilian Portuguese was formed, consisting of norms, theses and dissertations referring to solar photovoltaic energy, a subarea of renewable energies. The justifications for choosing this sub-area of knowledge were its economic and social importance in Brazil and in the world and its terminology has not yet been systematized. In the corpus consisting of 6.5 million words, 448 UTs were presented representative of this subarea with the help of the expert, of which 82 UFTs were collected for the analysis in order to verify if the parameters known in the literature, regarding the phraseology theme, could be identified in that nomenclature. Based on the theoretical and methodological principles of the Communicative Theory of Terminology and Socioterminology, the results allow us to affirm that the UFTs presented peculiar characteristics not yet described by the researchers consulted and that, therefore, new parameters will be presented for these units since they have a significant percentage in this work and of fundamental importance for consultants and translators.

KEYWORDS: Terminology Dictionary; Photovoltaic solar energy; Renewable energy; Phraseoterminological units.

1 | INTRODUÇÃO

O estudo das unidades fraseoterminológicas (UFTs) insere-se em um dos objetivos do Grupo de Pesquisa “Núcleo de Pesquisa em Léxico Geral e Especializado do Português Contemporâneo (Nuterm)”, disponível no site <http://www.dlp.uem.br/nuterm/>, e cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência de fomento do Brasil, desde o ano de 2004. Além desse objetivo de descrever as formações das unidades provindas de valores especializados, o Nuterm buscar contribuir com a sistematização de terminologias no Brasil, país ainda carente dessas obras, ainda mais levando-se em conta sua inserção internacional a partir da língua portuguesa pós-acordo ortográfico, sua proximidade com a língua espanhola no âmbito da América do Sul e sua adesão ao bloco econômico denominado Mercado Comum do Sul (Mercosul).

Uma dessas contribuições foi justamente a dissertação **Energias renováveis: a terminologia da energia solar fotovoltaica em português brasileiro e seus aspectos fraseoterminológicos**, defendida e aprovada no ano de 2016. Ela buscou descrever, analisar e inserir apenas uma parte das unidades identificadas em sua nomenclatura, ou seja, as unidades fraseoterminológicas (UFTs), vistas aqui como verdadeiros neônimos. Entre os resultados alcançados, foi possível afirmar

que as UFTs apresentaram características peculiares ainda não descritas pelos pesquisadores consultados e que, portanto, serão apresentados neste trabalho novos parâmetros quanto a essas unidades já que possuem um porcentual significativo neste trabalho e de fundamental importância para consulentes e tradutores, principalmente tendo em vista a língua espanhola.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

A Unidade Fraseotermológica (UFT) tem sido tratada nos estudos terminológicos de forma ainda incipiente. Não foi possível identificar na pesquisa empreendida um trabalho que pudesse dar conta de todas as especificidades que foram identificadas nas análises sobre as UFTs da energia solar fotovoltaica. Portanto, vai se buscar neste item apresentar um apanhado teórico com o que foi possível identificar em relação a essas unidades para um posterior retorno a essa questão e alguns encaminhamentos que as análises revelaram.

O tema da fraseologia especializada surgiu no Brasil a partir da década de 90 do século XX a partir dos estudos realizados tendo em vista a língua geral. É uma perspectiva de estudo relativamente nova, e uma das razões pelo recente interesse é explicada pela frequência nas comunicações profissionais de unidades de significados formadas por estruturas complexas, ou seja, a ocorrência de outras unidades linguísticas, além das unidades simples e sintagmáticas, que também transmitem conhecimento especializado.

Conforme Alvarez e Unternbaumen (2011), Charles Bally, em 1909, já utilizava o termo fraseologia para identificar as combinações estáveis em língua geral. Há autores que consideram que os estudos fraseológicos abarcam provérbios, locuções, gírias, colocações, frases feitas, etc.; outros limitam esse estudo às expressões idiomáticas. Nas especialidades ocorre o mesmo. A fraseologia não possui limites claros em virtude da heterogeneidade manifestada nas unidades que a compõem, além disso as unidades fraseológicas dependem do seu reconhecimento, conforme o ponto de vista do pesquisador, sobre o fenômeno a ser analisado.

Conforme destaca Bally (*apud* FONSECA, 2013), a fraseologia poderia ser dividida em duas outras áreas: fraseologia popular, que estuda as criações e os usos fraseológicos da sociedade, como provérbios, idiomatismos e gírias; fraseologia técnico-científica, que se ocupa das terminologias específicas de certas áreas do saber.

Entre as tendências de estudo desse fenômeno, há uma multiplicidade de unidades terminológicas (UTs) que designam os diversos tipos e estruturas complexas no âmbito das especialidades, tais como fraseologismo, unidades fraseológicas especializadas, colocações especializadas e unidade fraseotermológica.

Assim, como não há consenso entre os autores consultados, adotou-se neste trabalho, para as unidades fraseológicas, o termo Unidade de Conhecimento

Especializado Fraseológica (UCE-F) ou simplesmente Unidade Fraseotermológica (UFT), termo este proposto por Lara (2014), pois se trata de unidades que são, simultaneamente, fraseológicas e terminológicas.

No entanto, esta nomenclatura leva em consideração os estudos iniciais relacionados à língua geral. Se, porventura, a proposta for partir já da linguagem de especialidade, é possível recorrer a um quadro-resumo da fraseologia como disciplina científica apresentado por González Rey (2004 *apud* NOGUEIRA, L. C. R., 2008, p. 17), que não se verá aqui.

Ele revela que tal fato começa a se justificar, principalmente pelo fato de que estas UFTs começam a ser dicionarizadas em produtos terminográficos, já que essas formas combinadas não possuem correspondência na língua 2 e podem causar muitas irregularidades na passagem de uma língua para outra.

Assim, parte-se da disciplina Fraseologia com uma divisão na terminológica. Após, considera-se o objeto como unidades fraseotermológicas dentro de um enfoque sincrônico no âmbito aplicado. Por fim, o ponto de vista é interno, culminando com a área eleita para essa proposta que é a fraseotradutologia.

Essa área busca contribuir, portanto, com uma proposta que pode distinguir, de um lado, uma visão mais restrita e só admitir como pertencente ao âmbito da fraseologia as expressões idiomáticas próprias de uma língua, isto é, apresentam um elevado grau de fixação idiomática e, de outro, UTs que admitem inserir neste âmbito estruturas extremamente variáveis, atentando mais à fixação e à característica sintagmática da combinação.

No entanto, uma questão se sobressai: todos concordam que para fazer parte da disciplina Fraseologia, é preciso possuir em sua estrutura pelo menos três palavras gráficas, além da fixação, não importando muito o grau e não chegando à estrutura da frase, situando-se, portanto, entre a UT e a frase.

Entender as estruturas fraseotermológicas é, de certa forma, entender o funcionamento da linguagem especializada. Além disso, a relevância desse tema relaciona-se à necessidade de aprofundamento e de reflexão sobre a unidade lexical complexa das UFTs, contribuindo largamente para a produção de sentido aplicada à Terminologia, seja para produção de glossários, de dicionários, seja para a construção de programas especiais voltados à extração automática dessas unidades.

No trabalho de recolha das UFTs, o problema que se coloca é a identificação da dimensão, quando ela é composta por mais de um sintagma. Por isto, os princípios sintático-semânticos e pragmáticos são fundamentais nesse processo.

A linguagem especializada, assim como a linguagem geral, apresenta estruturas singulares, cujo sentido só pode ser entendido no seu conjunto, inviabilizando sua fragmentação em verbetes simples. Isso porque as fraseologias costumam expressar um significado não deduzível das partes, e sim da combinação delas.

Trata-se de uma unidade complexa, composta por vários sintagmas que transmitem conhecimento específico de uma área ou subárea, ou seja, configuram-

se no discurso em que ocorre, passando a ter valor especializado.

A tentativa de dar conta desse fenômeno tem se mostrado mais intensa no plano das estruturas. Alguns pesquisadores não distinguem unidades sintagmáticas de unidades fraseológicas; outros procuram diferenciá-los usando critérios ora semânticos, ora sintáticos.

Conforme Hausmann (1990 *apud* BEVILACQUA, 2005), as estruturas fraseológicas incluem os termos complexos ou sintagmáticos até unidades maiores e que são combinações determinadas pela frequência e pela estrutura morfossintática.

Pavel e Blais (*apud* BEVILACQUA, 2005) acrescenta que um dos elementos da estrutura fraseológica tem de ser uma unidade terminológica.

Pode-se destacar que, para Bevilacqua (2005), as unidades fraseológicas especializadas são unidades sintagmáticas de base verbal, que incluem um termo entre seus elementos, possuem determinado grau de fixação e frequência relevante, em um conjunto de textos ou em um âmbito especializado. Considera, por exemplo, a estrutura *preservação dos ecossistemas* uma Unidade Fraseológica Especializada (UFE), devido à presença de um termo e de um núcleo eventivo, este representado pelo constituinte nominalizado *preservação*.

Outra perspectiva de identificação da composição dessas estruturas é apresentada por Cabré; Lorente; Estopà (1996) que propõem, além da abordagem morfossintática, grau de fixação, variação de seus componentes, outros elementos externos à estrutura, como a frequência e a relação com o domínio. A partir das combinações mais frequentes, aplica-se o critério de análise estrutural, selecionando as unidades por tipo: sintagma verbal (SV) e sintagma nominal (SN).

Ainda de acordo com essas autoras, conforme a composição e a organização dos sintagmas, as estruturas podem ser classificadas como Unidade Terminológica Poliléxica (UTP) ou Unidade Fraseológica Especializada (UFE).

Uma UTP se caracteriza por ser constituída por um SN, por trazer o termo em seu núcleo, por não apresentar especificador e por não ter um verbo no infinitivo como complemento.

A UFE, por ser constituída por sintagma verbal e por apresentar o termo no complemento, também, pode ser constituída por um SN, desde que esse termo faça parte do sintagma complementar.

A priori, quando a estrutura apresenta um SV, ela é fraseológica; e será terminológica se o termo compuser o núcleo do sintagma que o complementa.

Percebe-se, então, que, quando a unidade terminológica é formada por um SV, não há problemas, pois será entendida como uma unidade fraseotermológica. Entretanto, nas outras formações com SN, a análise leva em consideração a posição em que a UT ocupa no sintagma.

Trata-se, portanto, de concepções diferentes. Apesar dessa divergência, parece que os pesquisadores concordam que, para fazer parte do campo das fraseotermologias, é preciso possuir uma UT em sua estrutura. Outra característica

consensual é a frequência dessas unidades.

Conclui-se, então, que há uma diversidade de estruturas que são consideradas fraseológicas, mas, dependendo do ponto de vista adotado, algumas estruturas poderão ou não entrar no inventário terminológico ou nomenclatura da obra terminográfica.

Apenas para encerrar este item do trabalho, vale mencionar que os textos especializados sofreram um tratamento computacional para que fosse possível sua manipulação por meio do *software Unitex*. Esse trabalho consistiu: na conversão de textos em formato pleno txt dos textos identificados em formato pdf; na frequência das unidades; no reconhecimento e no detalhamento de lexias compostas e complexas especializadas; na seleção da nomenclatura para a obra terminográfica; na inserção dos textos no *software*; na coleta das candidatas a UTs nas respectivas subáreas em contextos reais de uso; na elaboração das fichas terminológicas com as informações coletadas nos textos e elaboração de uma proposta de definição da UFT.

3 | ANÁLISE E DISCUSSÃO

Partindo dos princípios abordados e levando em consideração a proposta de identificação e de definição das UFTs que ocorrem no domínio da energia solar fotovoltaica (ESF), estabeleceram-se alguns critérios para reconhecimento das unidades, que poderão constituir o dicionário, ao lado das unidades simples e unidades sintagmáticas.

Tendo em vista os objetivos, levou-se em conta os aspectos sintagmáticos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos, além é claro dos estatísticos, pois é no universo do discurso da ESF que elas se definem. A seguir, uma breve descrição de cada um deles.

3.1 Critério sintagmático

Estabeleceu-se que as estruturas formadas por sintagmas verbais seriam selecionadas sem qualquer restrição. Quanto aos sintagmas nominais, somente aqueles que apresentassem mais de um sintagma em sua composição.

Em se tratando da terminologia da ESF, distinguem-se quatro classes de sintagmas: o sintagma nominal (SN), o sintagma verbal (SV), o sintagma adjetival (SA) e o sintagma preposicional (SP). Essa é uma classificação ao mesmo tempo morfológica (baseada na classe da palavra que preenche o núcleo do sintagma) e funcional (por dizer respeito à posição do sintagma na estrutura fraseoterminal).

Estes sintagmas são identificados a partir de uma condição *sine quoi non* já que toda UFT é sintagmática, pois é formada por mais de três palavras gráficas, das quais uma ao menos é uma UT da ESF. Contudo, este critério aplicado isoladamente não foi suficiente, o que levou a pesquisa a aplicar outros critérios, como o que vem

na sequência.

3.2 Critério morfossintático

A análise morfossintática mostrou que algumas combinações iam além das apresentadas inicialmente, tendo em vista que o substantivo comum, por si só, não poderia realizar a referência individualizada. Dessa forma, os complementadores participaram da construção de uma referência na composição do SN.

A seleção dos elementos formadores do sintagma nominal obedece, assim, à necessidade de tornar o conteúdo referenciado acessível ao interlocutor. Os nomes comuns se referem a noções gerais, por isso a construção da referência depende sempre dos sintagmas complementadores.

Os sintagmas complementadores diretos e os sintagmas complementadores satélites denotam um referente definido, um ser único no mundo. No exemplo (2), foi acrescentada à composição do sintagma nominal *corrente*, a informação *de saturação reversa* que contribui para restringir o alcance da referência até o limite que o deixa inconfundível com outras formas de corrente.

(1) *corrente do diodo*

(2) *corrente de saturação reversa do diodo*

(3) *corrente de polarização do diodo*

Esse critério possibilitou à pesquisa optar pela recolha de combinações que permitissem a inserção de alguma unidade de alteração de seu significado, como pode se ver acima. Esta decisão permitiu a coleta de combinações que foram importantes no âmbito da ESF e que teriam ficado de fora da nomenclatura e/ou macroestrutura se o grau de fixação fosse mais elevado, deixando de lado frequência inferiores a três ocorrências ou *types*.

3.3 Critério semântico

O critério semântico permitiu observar que não há possibilidade de supressão ou substituição de elementos no interior das unidades fraseotermológicas, sem alterar seu valor especializado. O significado é dado por elementos inseridos no interior da unidade.

Verificou-se, por exemplo, que *de saturação reversa* e *de polarização* alteram o sentido da UT *corrente do diodo* criando UFTs completamente distintas. Em outras palavras, esses elementos não podiam ser substituídos por uma unidade ou suprimidos sem perder a unidade semântica.

Assim, de acordo com esse critério, as UFTs foram consideradas como combinações que não permitiam a inserção de elementos em sua estrutura, pois isso alteraria o sentido, criando uma nova UFT.

Por fim, de acordo com esse critério, pôde-se constatar que as UFTs da ESF eram constituídas por, pelo menos, uma UT e uma outra unidade com características de ação, possuindo uma relação semântica com seus co-ocorrentes, formando

combinações que representaram, sempre, processos, ações ou atividades da ESF.

3.4 Critério pragmático

Esse critério permitiu, por meio do uso, constatar que a unidade pertencia à área da ESF, e a construção do mapa conceptual foi fundamental nesse processo. Possibilitou entender os processos de geração de energia até o consumo final, o funcionamento dos sistemas, a descrição de novos equipamentos e dos materiais utilizados na fabricação de células.

Para que uma unidade fosse considerada uma unidade fraseotermológica da ESF, foi preciso localizá-la em seu contexto, pois este tem como função contribuir para a determinação de seu significado, fornecendo informação sobre uma UFT com base em seu uso.

Sob o aspecto pragmático, interessavam os efeitos interacionais que o uso da linguagem produzia entre os membros de uma comunidade linguística e as relações sociais que se instauravam mediante o uso concreto da linguagem.

A UT precisava, portanto, ser particularizada, classificada, diferenciada e até contrastada com outras que lhe fossem aproximadas, pois tinham seu significado completado por uma situação comunicativa específica.

Neste aspecto, de acordo com Cabré (*apud* BARROS, 2004, p. 107), os termos “não pertencem a um domínio, mas são usados em um domínio com valor singular específico.” Do ponto de vista pragmático, é na situação comunicativa que ele ganha significado.

3.5 Critério estatístico

Dentro dessa abordagem, o importante foi sempre verificar o índice de frequência das ocorrências no *corpus* dos elementos que compunham as UFTs. Isso, de certa forma, corroborou o pensamento dominante na literatura de que ele não devia ser tomado isoladamente já que poderia eliminar UFTs neológicas que ainda estavam em um processo de consolidação na língua materna. Assim, a decisão foi a de não adotar critérios de cortes muito elevados e eleger como candidatas a UFTs todas aquelas que apresentassem uma frequência mínima de duas ocorrências, além de analisar minuciosamente aquelas que o especialista indicava, mas que não apresentava frequência significativa no *corpus*.

Como se pôde ver nesta análise, a intenção foi apresentar uma abordagem com base na análise de autores, como Bevilacqua (2004), Cabré; Lorente; Estopà (1996), etc. e, a partir disso, efetuar o levantamento e o registro das unidades fraseotermológicas da energia solar fotovoltaica, em uma perspectiva comunicativa da linguagem.

No caso deste trabalho, levando em conta as várias tendências, tomou-se por base, em parte, a ótica de Cabré; Lorente; Estopà (1996), por abranger o maior número possível de candidatas a UFTs.

Em vista disso, adotou-se neste trabalho o entendimento de que a unidade de conhecimento especializado-fraseológica ou unidade fraseotermológica (UFT) distingue-se pelas combinações de elementos linguísticos, de uma determinada área de especialidade, relacionados semântica e sintaticamente, cujo significado é dado pelo conjunto de seus elementos e não pertencentes a uma categoria gramatical específica. São combinações cujos componentes possuem certo grau de fixação, permitindo o deslocamento (alterações que não mudam o significado total da expressão) e possuem traços peculiares, como organização polissintagmática, presença de uma categoria semântica especial de significado terminológico (UT) e uso em um contexto especializado.

Conforme se mencionou anteriormente, há diferentes concepções de unidades fraseotermológicas na linguagem de especialidade. Por esse motivo, este trabalho centrou-se nessas unidades que podem ser entendidas como uma combinação multivocabular, que transmite conhecimento específico de uma área ou subárea, configura-se no discurso em que ocorre (passando a ter valor especializado), possui certa estabilidade formal e semântica e carrega uma unidade terminológica em composição.

Sem deixar de mencionar a relevância dessa abordagem para a fraseologia especializada e em geral para a Terminologia, a abordagem nesta pesquisa divergiu da adotada por fraseólogos, principalmente no que diz respeito: ao núcleo eventivo; à posição da UT dentro do sintagma; à composição sintagmática.

Neste aspecto, as unidades fraseotermológicas, em sua maioria, foram compostas por três ou mais sintagmas, nem todas apresentaram núcleo eventivo ou sintagma verbal. E, além disso, podiam apresentar a UT, às vezes, no núcleo do sintagma e, em outras, no sintagma complementar. Em geral, essas unidades apresentaram frequência relevante, condicionada por fatores pragmáticos. Entretanto, são unidades que cumprem a função de representar e transmitir conhecimento especializado.

A descrição e o funcionamento das UFTs são fundamentais no sentido de diferenciá-las das unidades poliléxicas livres que, embora figurem em textos técnicos, não são terminológicas.

Visando alcançar os objetivos propostos inicialmente, concebe-se o objeto de estudo como combinações multissintagmáticas recorrentes nas situações comunicativas da ESF. São estruturas que não podem ser explicadas unicamente pelo caráter morfossintático, pois resultam de uma necessidade restritiva, especificativa, revelando que essa subárea das energias renováveis traz em seu discurso estruturas terminológicas condicionadas ao modo de expressão no que se refere aos sistemas de geração de energia e de equipamentos novos.

A análise do *corpus* permitiu fazer algumas observações. Em primeiro lugar, no campo da energia solar fotovoltaica, não é possível utilizar alguns parâmetros, já que nem todas as unidades fraseotermológicas apresentam núcleo eventivo

e/ou verbal, por tratar-se de uma terminologia que apresenta, em sua maioria, as denominações de materiais e de equipamentos, não denotando, portanto, ação e/ou processo.

Em segundo lugar, as UFTs apresentam tanto sintagmas verbais quanto nominais, variando da seguinte forma:

Variação do sintagma verbal:

SV + COMPLEMENTO (SN) - Ex.: *gerar fotocorrente*

SV+COMPLEMENTO (SN+SP) – Ex.: *gerar curvas teóricas de irradiância*

Variação do sintagma nominal:

SN + COMPLEMENTO (SP) + SP – Ex.: *painéis de conversão de energia*

SN + COMPLEMENTO (SV) + SP – Ex.: *sistema conectado à rede*

SN + COMPLEMENTO (SA) + SP – Ex.: *módulo fotovoltaico de filme fino amorfo*

É possível perceber, portanto, que as unidades fraseotermológicas da linguagem especializada, no campo da ESF, podem abranger vários tipos de estruturas.

As UFTs, da ESF, adquirem um certo grau de fixação por suas condições individualizantes proporcionadas pelos sintagmas satélites, como podem ser observados nos exemplos a seguir:

(1) *associação de células fotovoltaicas em série;*

(1 a) **associação em série de células fotovoltaicas;*

(2) *associação de células fotovoltaicas em paralelo;*

(2 a) **associação em paralelo de células fotovoltaicas.*

Os sintagmas preposicionais (SP), *em série* e *em paralelo*, possuem certa mobilidade, podendo ser descolados como observados em (1a) e (2a), mas não podem ser removidos sem eliminar as UTs e criar uma outra. Portanto, a combinação é distintiva, embora possam ser deslocadas, e não é possível retirá-las, pois especificam a forma à qual as células podem ser associadas.

A terminologia da ESF, de maneira geral, não deriva de ação ou processo. Ela retrata os equipamentos, os materiais e os sistemas utilizados na geração da energia solar fotovoltaica. Portanto, o parâmetro de núcleo eventivo não pôde ser aplicado, já que muitas dessas composições não apresentam verbos e lexias deverbais ou participios.

A análise das unidades fraseotermológicas que compõem o inventário terminológico demonstrou, também, que 94% delas são polissintagmáticas, ou seja, compostas por mais de dois sintagmas, com tendência à composição por sintagma nominal.

Constatou-se, portanto, que as UFTs são unidades compostas por dois ou mais sintagmas, incluem uma UT e possuem certo grau de fixação interna (determinada pela relação semântica estabelecida entre os elementos).

Outro dado importante é que as UFTs apresentaram uma frequência relevante, condicionada por fatores pragmáticos/estatísticos, cujo valor especializado é

determinado pela área em que são utilizadas. Portanto, são unidades que cumprem a função de representar e transmitir conhecimento especializado.

Conforme análise do *corpus*, 18% da terminologia inventariada foi formada por unidades mais complexas, as UFTs.

Em geral, as UTs sintagmáticas foram compostas apenas por um sintagma nominal, enquanto as UFTs são mais complexas, podendo ser compostas por vários sintagmas, contendo sempre uma UT em sua composição.

4 | CONCLUSÕES

Ao longo deste artigo, procurou-se evidenciar a importância das unidades complexas na elaboração de uma obra terminográfica, estabelecendo não só parâmetros para a coleta, mas também a proposta de definição.

O estudo teve como principal objetivo apresentar parte do **Dicionário terminológico da energia solar fotovoltaica (DESF)** e como objetivos específicos inventariar as unidades terminológicas, analisar e descrever as unidades fraseotermológicas e propor critérios de identificação e análise.

Para atingir os objetivos propostos, foi apresentado o aporte teórico que forneceu as bases da investigação terminológica, as quais abarcaram o delineamento do perfil dos possíveis interlocutores/consultantes e a composição do inventário terminológico da subárea da Energia Solar Fotovoltaica, relacionada à área das energias renováveis.

Com a finalidade de entender melhor as UFTs que ocorrem na linguagem especializada, traçou-se um programa sobre os estudos já desenvolvidos, e uma proposta de critérios mínimos para a seleção das unidades fraseotermológicas. Essa etapa da investigação oportunizou apresentar as peculiaridades na formação das unidades fraseotermológicas e verificar que os parâmetros conhecidos pela literatura quanto ao tema fraseologia não subsidiam os vários aspectos que essas estruturas apresentam no campo na energia solar fotovoltaica.

O *corpus* textual permitiu o levantamento das UTs como unidade de forma e significação, cuja atualização em situações discursivas os imbuí de valores específicos, além de permitir a organização conceptual da subárea.

Por fim, a elaboração dos textos definicionais das unidades fraseotermológicas permitiu colocar em prática os princípios da Terminologia.

Concluiu-se, a Terminologia intenta dar conta do fenômeno fraseotermológico, buscando definir características e estabelecer as fronteiras entre unidades terminológicas, mais exatamente, entre sintagmas terminológicos e fraseologias especializadas, mas, ao tratar da definição dos verbetes, o importante não é diferenciá-las, já que tanto as UTs sintagmáticas quanto as UFTs deverão constar nos dicionários ou glossários, e sim diferenciá-las das unidades sintagmáticas livres, que, embora recorrentes, fazem parte da linguagem geral.

Ao concluir este texto, acredita-se que não se esgota o trabalho iniciado. É necessário dar-lhe continuidade e que outras abordagens poderão ser feitas, uma vez que essa ciência está em desenvolvimento.

Após esse processo, o passo seguinte será concluir o DESF com a apresentação exaustiva de toda a terminologia, pois a subárea carece de uma obra terminográfica que contemple não apenas unidades simples e sintagmáticas, mas também as UFTs.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. L. O.; UNTERNBAUMEN, E. H. (orgs.) **Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas: Pontes Editora, 2011.

BARROS, L. A. **Curso básico de terminologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

BEVILACQUA, C. R. Fraseologia: perspectiva da língua comum e da língua de especialidade. **Revista de língua e literatura**, 7(11), p. 73-86, 2005.

CABRÉ, M. T.; LORENTE, M.; ESTOPÀ, R. Terminología y fraseología. **Actas del V Simposio de Terminología Iberoamericana**, Riterm, Ciudad de México, 67-81, 1996.

CAMARGO, C. A. **Energias renováveis: a terminologia da energia solar fotovoltaica em português brasileiro e seus aspectos fraseoterminalógicos**. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos). Maringá: Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2016.

FONSECA, H. da C. **Fraseologismos zoônimos: elaboração de base de dados Português-Francês**. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística Aplicada). São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2013.

LARA, M. de S. **Variação das unidades fraseoterminalógicas da culinária entre português brasileiro e português europeu**. Tese (Doutoramento em Linguística: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2014.

NOGUEIRA, L. C. R. **A presença das expressões idiomáticas na sala de aula de E/LE para brasileiros**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, 2008.

FABIANO TADEU GRAZIOLI é Doutor e Mestre em Letras pela na Universidade de Passo Fundo/RS (UPF). Especialista em Metodologia do Ensino da Literatura e Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI, da Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE) e do Colégio Franciscano São José. Coordenou o segmento de Literatura Infantil e Juvenil da Habilis Press Editora por cinco anos. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Produção Crítica sobre Conteúdos Artísticos em Mídias Digitais/Internet - Edição 2009, a partir da qual desenvolveu a pesquisa *Leitura e fruição na tela: um olhar crítico em direção à ciberpoesia*. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2010, com a qual desenvolveu o projeto *Leitura dramática: revelando a dramaturgia brasileira para jovens leitores e suas comunidades*. Contemplado com a Bolsa Biblioteca Nacional/FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2012, a partir da qual desenvolveu o projeto *Dramaturgia e jovens leitores: encontros necessários nos territórios da cidadania*. Autor de *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* (Ediupf), que teve sua segunda edição em 2019. Organizou, entre outras, as obras: *Teatro infantil: história, leitura e propostas* (Positivo), sobre dramaturgia para crianças e jovens, que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2016 (Produção 2015), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); e com Rosemar Eurico Coenga, *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (Habilis Press), que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2019 (Produção 2018), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da FNLIJ.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alemão 52, 53, 54, 55

C

Carpinejar 6, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69

Complexidade 71

Concepções de gêneros 96

Crônica 59

D

Dicionário terminológico 221, 231

E

Educação bilíngue 160

Energias renováveis 221, 222, 232

Ensino 7, 9, 3, 6, 7, 15, 16, 19, 23, 24, 83, 87, 93, 94, 96, 137, 144, 165, 168, 183, 194, 206, 207, 208, 233

Escrita 11, 14, 108, 137, 142

Escrita Colaborativa 137

F

Fala 11, 108, 111

G

Gêneros textuais 15, 23, 107, 144, 181

H

Habilidades linguísticas 1

L

Letramento crítico 15, 23

Língua de Sinais 160, 162, 163, 166, 168, 169, 170, 171

Língua Inglesa 15, 53

Literatura 6, 9, 51, 52, 55, 59, 64, 69, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 81, 89, 194, 233

Livro didático 96

O

Oralidade 183

P

Perífrase 47, 48

Poesia 59, 70

Português 6, 7, 37, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 83, 87, 88, 90, 92, 94, 95, 107, 138, 166, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 189, 194, 195, 203, 205, 206, 207, 222, 232, 233

Produção de texto 96, 160

Prosa poética 59

S

Sujeito Político 108

T

Transdisciplinaridade 71

U

Unidades fraseotermológicas 221

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-493-1

