

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Letras:

Representações, Construções
e Textualidades

2



Atena
Editora
Ano 2021

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Letras:

Representações, Construções
e Textualidades

2



Atena
Editora
Ano 2021

Editora ChefeProf^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira**Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Elói Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlundo Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federacl do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miraniide Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Profª Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andrezza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa

Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atilio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenología & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lúvia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembi Morumbi
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvío Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Letras: representações, construções e textualidades 2

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L649 Letras: representações, construções e textualidades 2 /
Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. –
Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-180-7

DOI 10.22533/at.ed.807210806

1. Letras. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de
(Organizador). II. Título.

CDD 401

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Em **LETRAS: REPRESENTAÇÕES, CONSTRUÇÕES E TEXTUALIDADES 2**, coletânea de vinte capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, congregamos discussões e temáticas que circundam a grande área da Linguística, Letras e Artes e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Temos, nesse volume, dois grandes grupos de reflexões que explicitam essas interações. Neles estão debates que circundam estudos linguísticos; e estudos em ensino e leitura.

Estudos linguísticos traz análises sobre léxico, semântica, linguagem, gênero discursivo, análise do discurso, livro didático.

Em estudos em ensino e leitura são verificadas contribuições que versam sobre língua, cultura, português como língua estrangeira, ensino, escrita, estágio supervisionado, tradução intermodal, tecnologias, contexto e compreensão, leitura e prática.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
REPRESENTAÇÕES LEXICAIS E SUBLEXICAIS DO ACENTO DE PALAVRA DE L1 E DE L2	
Amanda Post da Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.8072108061	
CAPÍTULO 2	11
ANÁLISE SEMÂNTICA NA LITERATURA INFANTIL	
Janete Terezinha Schmitz	
DOI 10.22533/at.ed.8072108062	
CAPÍTULO 3	24
ASPECTOS DA VISÃO BAKHTINIANA SOBRE OS ESTUDOS DA LINGUAGEM	
Tiago Pellizzaro	
DOI 10.22533/at.ed.8072108063	
CAPÍTULO 4	31
O TRABALHO COM O GÊNERO DISCURSIVO NOTÍCIA NO PIBID: ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA E DA LEITURA	
Anaylle Queiroz Pinto	
Caroline Brandão Dantas	
Letícia dos Santos Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.8072108064	
CAPÍTULO 5	42
GÊNEROS DIGITAIS – ESCOLHAS DISCENTES, OPÇÕES DOCENTES	
Nara Luz Chierighini Salamunes	
DOI 10.22533/at.ed.8072108065	
CAPÍTULO 6	55
A POLÍTICA NA TRADUÇÃO DE <i>IDEOSCAPES</i> ETNOGRÁFICOS: <i>THE DEATH AND LIFE OF AIDA HERNANDEZ: A BORDER STORY</i>	
Rachael Anneliese Radhay	
DOI 10.22533/at.ed.8072108066	
CAPÍTULO 7	69
ANÁLISE DO DISCURSO DOS PERFIS NO <i>INSTAGRAM</i> DAS DEPUTADAS ESTADUAIS DO PSB DA PARAÍBA	
Jéssika Pamela de Carvalho Pereira	
Oriana de Nadai Fulanetti	
DOI 10.22533/at.ed.8072108067	
CAPÍTULO 8	82
TURISMO NA PANDEMIA: O QUE DIZEM OS DISCURSOS JORNALÍSTICOS ON-LINE	

DE PAÍSES HISPÂNICOS

Maria Francisca da Silva

Eliane Pereira dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.8072108068

CAPÍTULO 9..... 94

EFEITOS PARAFRÁSTICOS EM TÍTULOS DE LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD DE LÍNGUA PORTUGUESA

Álvaro José da Silva Fonseca

Janete Silva dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.8072108069

CAPÍTULO 10..... 109

NAS VEREDAS DO TERRA BRASIL: CURSO DE LÍNGUA E CULTURA

Regina Lúcia Péret Dell'Isola

DOI 10.22533/at.ed.80721080610

CAPÍTULO 11 122

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Jacqueline Miranda Cardoso

DOI 10.22533/at.ed.80721080611

CAPÍTULO 12..... 138

A IMPORTÂNCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE PLE: A SALA DE AULA NA AUSTRÁLIA

Laura Guesse Penido

DOI 10.22533/at.ed.80721080612

CAPÍTULO 13..... 147

O LÉXICO E A EXPRESSIVIDADE EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM CAMINHO PARA O ENSINO

Darcilia Simões

DOI 10.22533/at.ed.80721080613

CAPÍTULO 14..... 157

INTERNETÊS: TRANSPOSIÇÃO DE EXPRESSÕES DA ESCRITA DIGITAL PARA TEXTOS DE ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA

Stela Fernandes Silva de Oliveira

Elza Sabino da Silva Bueno

DOI 10.22533/at.ed.80721080614

CAPÍTULO 15..... 172

FORMAS LINGUÍSTICAS DE APROPRIAÇÃO DO DISCURSO ALHEIO EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Vilma Nunes da Silva Fonseca

DOI 10.22533/at.ed.80721080615

CAPÍTULO 16.....	182
TRADUÇÃO INTERMODAL DE TEXTOS SENSÍVEIS	
Saulo Xavier de Souza	
Marcos Flavio Portela Veras	
Hosana Valéria Corrêa Moura Seiffert	
Meire Borges de Oliveira Silva	
Paulo Sérgio de Jesus Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.80721080616	
CAPÍTULO 17.....	189
A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NAS PRÁTICAS INFORMAIS DE APRENDIZADO MUSICAL NA OFICINA DE MÚSICA DO PIBID/UEMG	
Fernando Macedo Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.80721080617	
CAPÍTULO 18.....	200
CONTEXTO E COMPREENSÃO: PERCEBENDO OS SENTIDOS PROFUNDOS DO TEXTO	
Stenio Lima de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.80721080618	
CAPÍTULO 19.....	216
LEITURA SILENCIOSA E LEITURA ORALIZADA: RECURSOS PARA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TEXTOS	
Maria Elena da Silva	
Luciane Braz Perez Mincoff	
DOI 10.22533/at.ed.80721080619	
CAPÍTULO 20.....	224
UMA PRÁTICA DE LEITURA ATRAVÉS DA ABORDAGEM GLOBAL: CONJUGANDO TEXTO LITERÁRIO E NÃO LITERÁRIO	
Carmen Elena das Chagas	
DOI 10.22533/at.ed.80721080620	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	238
ÍNDICE REMISSIVO.....	239

CAPÍTULO 1

REPRESENTAÇÕES LEXICAIS E SUBLEXICAIS DO ACENTO DE PALAVRA DE L1 E DE L2

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 15/03/2021

Amanda Post da Silveira

Universidade Federal de São Carlos
São Carlos - SP

<http://lattes.cnpq.br/1443032530125906>

RESUMO: Este estudo tem por objetivo mostrar um apanhado de experimentos que investigam a relação do acento de palavra com a sua representação tanto em primeira língua (L1) quanto em segunda língua (L2). Sabe-se que há duas vias de representação sonora de palavras: uma que é feita como unidade lexical que engloba as representações ortográfica, fonológica e semântica; outra sublexical, que permite a sua representação por suas partes sublexicais, como os fonemas individuais, sua composição em uma ordem fonotática, estrutura silábica e atribuição do acento como entidades separadas que formam uma palavra. Não é claro, porém, como o acento lexical está representado no inventário vocabular do falante, ou quais os mecanismos de recuperação dessa informação, se por via lexical ou sublexical. Os experimentos aqui apresentados investigam o processamento do acento de palavra a níveis sublexical e lexical em percepção e produção por falantes monolíngues e bilíngues (consecutivos tardios) usando métodos da psicolinguística experimental, como medição dos tempos de latência na nomeação de palavras e a técnica de rastreamento ocular; bem

como medição da produção de vogais plenas e reduzidas e testes de percepção acústica. Os resultados mostram caminhos tanto lexicais quanto sublexicais de representação do acento de palavra quanto aos falantes monolíngues, e uma forte competição entre representações de L1 e de L2 por falantes bilíngues, refletindo um sistema misto de representações de acento com dominância da L1.

PALAVRAS-CHAVE: Acento de palavra; representação; processamento; produção; percepção.

LEXICAL AND SUBLEXICAL REPRESENTATIONS OF WORD STRESS IN L1 AND IN L2

ABSTRACT: This study aims to show a survey of experiments that investigate the relationship of word stress with its representation both in first language (L1) and in second Language (L2). It is known that there are two ways of word sound representations: one that is made as a lexical unit that encompasses the orthographic, phonological, and semantic representations; and a sublexical one, which allows its representation by its sublexical parts, such as the individual phonemes, its composition in a phonotactic order, syllabic structure and assignment of word stress as separate entities that form a whole. It is unclear, however, how the lexical accent is represented in the speaker's vocabulary inventory, or which mechanisms of retrieval of this information, whether by lexical or sublexical routes. The experiments presented here investigate the processing of the word accent at lexical level and at the sublexical level in perception and production

by monolingual and late bilingual speakers using methods of experimental psycholinguistics, such as measurement of latency times in word naming and the eye-tracking technique, and measurement of the production of full and reduced vowels and acoustic perception tests. The results show both lexical and sublexical paths of representation of word stress in monolingual speakers, and a strong competition between representations of L1 and L2 in bilingual speakers, reflecting a mixed system of representations of word stress with L1 dominance.

KEYWORDS: Word stress; representation; processing; production; comprehension.

1 | INTRODUÇÃO

As palavras *humor* (inglês americano, doravante IA) e *humor* (português brasileiro, doravante PB) são ortograficamente idênticas e têm aproximadamente o mesmo significado em inglês e português. No entanto, as duas palavras são pronunciadas de maneira um pouco diferente nas duas línguas e, o que é mais importante, elas têm a sílaba tônica em lugares diferentes: em inglês, a tônica da palavra está na penúltima sílaba, enquanto em português é na última sílaba. Neste capítulo, investigamos como a acentuação das palavras está relacionada às informações segmentais e como ela afeta a escuta, a leitura e a nomeação de palavras em monolíngues falantes de inglês americano e bilíngues português-inglês.

Embora a tonicidade silábica seja uma propriedade inerente de cada palavra, seu papel no reconhecimento de palavras e na leitura em voz alta não foi investigado em uma extensão considerável, mesmo para monolíngues. Não sabemos em detalhes como a acentuação da palavra é codificada na representação de uma palavra, ou como e quando ela é recuperada durante o processamento da palavra escrita. Isso é notável porque, mesmo quando os idiomas não marcam a ênfase silábica em suas representações ortográficas, os falantes monolíngues são capazes de recuperar informações de acentuação da palavra na sua língua nativa durante a leitura, e os bilíngues podem identificar e produzir sílabas tônicas em sua segunda língua, mesmo quando há muita incompatibilidade entre representação e input acústico de acentuação de palavra entre idiomas.

Na investigação do papel da acentuação de palavras na recuperação de palavras monolíngues e bilíngues, seguimos estudos anteriores sobre o léxico bilíngue na hipótese de que as representações de acentos de palavras são construídas em associação com o léxico da primeira língua (L1) e da segunda língua (L2), e que eles são influenciados pelas distribuições de frequência do padrão lexical e de acentuação em L1 e L2. Além disso, assumimos que a ênfase da palavra poderia ser representada tanto de modo sublexical quanto de modo lexical. No nível sublexical, a acentuação da palavra pode ser associada a representações segmentais, fonotáticas e silábicas; enquanto no nível lexical, as representações fonológicas, ortográficas e, até certo ponto, semânticas entram em jogo.

A ênfase da palavra deve desempenhar um papel no reconhecimento da palavra falada parece intuitivamente óbvia. O padrão específico de ênfase de uma palavra pode

distinguir esta palavra de outra palavra. Por exemplo, as palavras *trustEE* e *obJECT* com ênfase na segunda sílaba têm um significado diferente de *TRUSTy* e *OBject* com ênfase na primeira sílaba. Além disso, como descreveremos mais adiante com mais detalhes, a ênfase na palavra está associada a diferenças na duração, amplitude e especificação dos fonemas. Essas diferenças de sinal devem afetar a velocidade e a precisão do reconhecimento de palavras.

Uma argumentação semelhante pode ser proposta para a produção de palavras. Para sinalizar a diferença de significado entre *trustEE* e *TRUSTy*, ou *obJECT* e *OBject*, o falante precisará produzir a sequência segmental com ênfase na primeira ou na segunda sílaba. Além disso, a produção de palavras naturalmente implica uma especificação da duração e amplitude dos fonemas na palavra.

No entanto, na leitura e na nomeação de palavras, o papel do acento lexical não é tão claro. Nessas atividades linguísticas, uma representação ortográfica está envolvida no início do processamento, e como e quando o acento de palavra começa a afetar o processamento nessas circunstâncias não é transparente. Essa questão é ainda mais complexa quando comparamos o processamento de linguagem monolíngue e bilíngue. Tem sido argumentado que a aquisição fonológica de L1 é baseada nas experiências perceptivas *bottom-up* com os sons de fala de L1 (ELLIS, 1995). Mais tarde, quando aprendemos a ler, adquirimos representações ortográficas que se mapeiam nas representações fonológicas já adquiridas (McCANDLISS, POSNER, & GIVON, 1997). Em contraste, para muitos bilíngues, o processo de aquisição fonológica de L2 ocorre amplamente na direção oposta. Aqui, aprendizes de L2 tardios derivam representações fonológicas de informações ortográficas (ELLIS *op cit*) em comparação com o já bem estabelecido sistema grafo-fonológico L1 (BIALYSTOK, CRAIK & FREEDMAN, 2007; BASSETTI, 2008). Se esse ponto de vista teórico tiver alguma validade, seria de se esperar que a representação ortográfica das palavras L1 afetasse a fonologia de L2 da acentuação das palavras. No entanto, este assunto está longe de ser resolvido. Os detalhes de tal interação só pode ser especificados em uma estrutura teórica que considere de perto as relações entre (a ativação de) representações fonológicas, ortográficas e semânticas de itens lexicais L1 e L2.

Nas seções a seguir, consideraremos os processos de reconhecimento de palavras faladas de L1 e de L2, produção de palavras e nomeação de palavras impressas, para avaliar o papel que o acento da palavra desempenha em cada um deles. Nesse contexto, revisaremos diversos experimentos psicolinguísticos e fonéticos de recuperação de palavras, ressaltando que muitas vezes não especificam as relações condicionais entre sílabas, estrutura silábica, posição da sílaba e tonicidade da palavra por bilíngues e monolíngues. Começaremos por comentar os experimentos que investigam aspectos sublexicais do acento e terminaremos por comentar sobre os experimentos que tratam dos aspectos lexicais de acentuação de palavra. Por fim, faremos considerações gerais sobre os principais achados e a repercussão que têm para modelos que propõem uma interface

de representação e processamento lexical de L1 e L2.

2 | ASPECTOS SUBLEXICAIS DO ACENTO DE PALAVRA

2.1 A complexidade da sílaba motiva a atribuição do acento de palavra? Criação de corpora de estrutura de sílaba de três línguas

Minha primeira pergunta de pesquisa está focada nos aspectos sublexicais da representação do acento: como a frequência das estruturas silábicas relaciona-se com fatores tais como comprimento de palavra (em número de sílabas) e a posição silábica do acento? Criei três corpora de estrutura silábica: um do português brasileiro e de duas variantes do inglês (americano e britânico), baseado nestes, criei inventários de padrões de acento de palavra. Inventariei informações sobre fatores relativos ao acento e à representação lexical, como padrões de estrutura silábica e comprimento de palavras (POST DA SILVEIRA, 2016).

O principal achado está em que o fator mais importante nas duas variantes do inglês é o acento de palavra. Este afeta a frequência com que certos padrões de estrutura de sílaba (ou padrões fonotáticos) aparecem nos léxicos, o que me leva a concluir que a otimização no reconhecimento e produção de palavras se dá por meio da preservação das estruturas silábicas das sílabas acentuadas nessas variantes da língua. Contudo, o padrão de acento parece ter pouca importância para o português brasileiro de modo geral e no modo como afeta a frequência das estruturas de sílabas no léxico (POST DA SILVEIRA et al, 2018). Nesta língua, o fator mais importante para prever a frequência das estruturas silábicas é o comprimento de palavra, enquanto a estrutura de sílaba exerce pouca influência sobre os padrões de acento de palavra desta língua.

Concluímos que ao obtermos uma descrição da importância das variáveis que se relacionam com o padrão de acento de palavra de uma língua, faz-se possível lançar hipóteses sobre as estratégias cognitivas que os falantes de primeira língua usam para representar e processar o acento para reconhecimento e produção de palavras. Como corpora extensos de segunda língua ainda não se fazem disponíveis, indicamos que uma comparação interlinguística pode ajudar a mapear possíveis estratégias cognitivas usadas por falantes bilíngues consecutivos tardios na representação, compreensão e produção do acento de palavra na fala de segunda língua a partir das estruturas sublexicais que compoem palavras.

2.2 Rastreamento do movimento ocular: uso de pistas subfonêmicas de percepção do acento

A segunda pergunta de pesquisa está relacionado a outro aspecto do processamento sublexical do acento de palavra que pode ser dividida em três perguntas que estão relacionadas entre si: i) o acento de palavra está representado e é usado no reconhecimento

de palavras na fala de primeira e segunda línguas? ii) os sinais acústicos de acento de primeira e segunda línguas são os mesmos? iii) há simetria entre o uso dos sinais acústicos da percepção do acento e os correlatos acústicos da produção do acento?

Estas perguntas foram investigadas através de dois estudos: um envolvendo a leitura de palavras em voz alta (produção de fala), e o outro envolvendo uma tarefa de reconhecimento (compreensão auditiva combinada à identificação visual de palavras) (REINISCH et al, 2010). Quanto à tarefa de compreensão (que fez uso do Paradigma do Mundo Visual com palavras impressas do inglês americano (IA)). As palavras experimentais têm ortografia idêntica na composição da primeira sílaba, mas que não correspondem à fonologia idêntica, principalmente quanto ao núcleo vocálico e ao acento de palavra, como “occasion” e “octopus”. Se os participantes fossem sensíveis à redução vocálica e atonicidade da primeira sílaba das palavras experimentais do IA, eles seriam capazes de escolhê-las rapidamente, sem sofrer a influência das palavras competidoras (que se parece com a palavra-alvo na primeira sílaba). Na tarefa de leitura de palavras isoladas em voz alta, falantes nativos e não nativos de IA (falantes nativos de português brasileiro) leram as mesmas palavras do teste de compreensão adicionadas de outras com os mesmos padrões. Foram medidos e analisados os correlatos acústicos de duração vocálica, Formante 1(F1) e Formante 2 (F2), Intensidade e simulação de movimento de Pitch (medições a 25%, 50% e 75% da frequência fundamental (F0)) das vogais.

Os resultados do estudo de compreensão com rastreamento ocular mostraram que ouvintes nativos e não nativos de IA reconhecem o acento de palavras usando predominantemente as representações acústicas de sua primeira língua. O contraste da redução vocálica (spectral e duracional) do IA foi imediatamente usado para reconhecimento do acento e de palavra pelos ouvintes nativos de IA, mas não pelos ouvintes não nativos.

Os resultados do estudo de produção mostraram que há simetria entre sinais acústicos e correlatos acústicos usados na compreensão e na produção da redução vocálica e do acento de palavra no reconhecimento e na produção de palavras do IA pelos falantes nativos e não nativos. Características acústicas que não são usadas na compreensão bilíngue, como a redução vocálica, também não são usadas na produção acústica por bilíngues tardios. Os resultados dos estudos de reconhecimento e de produção corroboram a hipótese de que os falantes bilíngues tardios parecem usar representações acústicas que são o resultado da mistura dos sistemas de sons da L1 e da L2, o que já foi encontrado muitas vezes nos estudos de fonemas de L2, e que segue o padrão quanto à representação dos padrões acústicos de acento da segunda língua de bilíngues tardios.

3 | ASPECTOS LEXICAIS DO ACENTO DE PALAVRA

A pergunta quanto aos aspectos lexicais da produção de acento de palavra de L2 a partir da ortografia pode ser dividida em duas questões principais: i) como falantes de L2

atribuem acento de palavra quando eles estão lendo oralmente palavras de baixa frequência da L2? ii) e quando eles estão lendo oralmente palavras de frequência moderada da L2? E mais duas questões que se relacionam com ambas as anteriores: i) a representação lexical do acento de bilíngues consecutivos tardios é afetada pelas propriedades de sua L1? ii) o padrão de acento de uma palavra pode ser acessado em um léxico específico (L1 ou L2) ou o acesso é não seletivo entre representações de L1 e L2? Se o léxico bilíngue é integrado e o acento de palavra é uma característica de co-definição de representações lexicais, palavras cognatas da L2 devem mostrar maiores efeitos do acento de palavra do que os itens não cognatos (cf. SMITS et al., 2009). Isso deve ser especialmente observado quando os padrões de acentuação de palavras de L1 e L2 são traduções congruentes.

Em um primeiro experimento de latência de nomeação de palavras isoladas, um efeito do acento de palavra foi encontrado nas produções de erros e nos tempos de leitura oral de palavras dissilábicas de baixa frequência (POST DA SILVEIRA et al, 2014; POST DA SILVEIRA, 2019), mas nenhum efeito do status cognato das palavras ocorreu. Este último resultado, está em consonância com estudos sobre os efeitos do acento lexical na leitura oral de palavras de L1, que indicam que os efeitos lexicais do acento podem estar ausentes em palavras de baixa frequência, enquanto um efeito do padrão dominante do acento na língua pode emergir (COLOMBO, 1992; COLOMBO & ZEVI, 2009). Por exemplo, no português brasileiro, o padrão paroxítono é o acento de palavra mais frequente e é ele que tende a emergir em produções do inglês como L2 em palavras pouco frequentes. O padrão predominante do acento de palavra em ambos IA e PB (padrão pré-final de acento) suscitou mais erros de produção de palavras da L2 com padrão de acento convergente entre itens da L1 e da L2, duas explicações são possíveis: i) o acento de palavra da L2 realmente foi representado e utilizado no reconhecimento e produção de palavras da L2, ii) a atribuição de acento de palavra deve-se aos padrões de acentuação da L1.

Em um segundo experimento, investigamos ainda a relação entre L1 e L2 na leitura oral de palavras, examinando se os padrões de acento de palavra da L1 podem ser pré-ativados na leitura de palavras de moderada frequência da L2 (POST DA SILVEIRA, 2019, 2020). Foram realizados dois experimentos com leitura oral de palavras da L2 em que testamos condições que envolvem a pré-ativação (prime) ou ativação simultânea de palavras de L1 com acento de palavra congruente ou incongruente em pares de palavras que eram traduções L1-L2 divididas entre palavras cognatas (exemplo, *tiger* (IA) - *tigre* (PB)), ou não-cognatas (exemplo, *mattress* (IA) - *colchão* (PB)). Os resultados do primeiro experimento para L1 (PB) corroboram a hipótese de que o léxico bilíngue está integrado, porque palavras cognatas da L1 tiveram seu tempo de latência afetado por palavras cognatas da L2 e não houve efeitos de prime sobre palavras não cognatas. Os resultados também apontam para o acento de palavra como um recurso de codefinição de representação lexical, porque seus efeitos nos tempos de latência da leitura oral de palavras da L1 podem ser considerados como o resultado da concorrência entre duas representações linguísticas para o acento de

palavra no sistema bilíngue tardio.

No segundo experimento de nomeação, enquanto um efeito claro do padrão de dominância do acento de palavra da L1 sobre a L2 surgiu na produção de palavras de L2 de baixa frequência, não houve efeitos claros de acento de palavra na produção de palavras de frequências moderadas da L2. Atribuímos a última descoberta a efeitos lexicais na produção do acento (uma palavra de frequência moderada é conhecida pelos falantes de L2 e por isso também é conhecida a sua posição de acento de palavra); e a descoberta anterior atribuímos ao processamento sublexical do acento, aos efeitos de regularidade de acento de palavra no léxico (a posição do acento lexical de L2 de uma palavra é desconhecida e não há, assim, nenhuma evidência lexical para informar a posição do acento de palavra. O sistema linguístico-cognitivo do falante bilíngue, então, confia em seu conhecimento sobre a distribuição das frequências dos padrões de acento. A representação de acento bilíngue é um misto de evidências da L1 e da L2).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesses estudos experimentais, dois tópicos teóricos importantes podem ser identificados que dizem respeito à representação e processamento do acento em L2: (a) aspectos sublexicais e subfonêmicos de representações de acentos de palavras em L2; e (b) representação lexical de L2 e processamento de acento de palavra L2, incluindo o papel da lexicalidade e regularidades de L2. Nesta seção, consideraremos cada um desses tópicos e, a seguir, apresentaremos uma proposta para a representação e processamento do acento em L2.

(a) Aspectos sublexicais e subfonêmicos de representações de acentos de palavras em L2

Monolíngues de IA usam informações de redução de vogais para compreensão de acentos de palavras e podem acessar imediatamente a palavra-alvo ideal (SULPIZIO & MCQUEEN, 2012). Essa observação não nos permite inferir que a forma de palavra esqueleto auxiliou no reconhecimento de palavras em nossos estudos, mas certamente a identidade vocálica deve ter. Além disso, nas duas variedades de inglês que estudamos, a acentuação das palavras foi o fator mais importante na determinação da complexidade fonotática. Assim, tanto a identificação vocálica quanto a ênfase na palavra desempenham papéis importantes no reconhecimento de palavras em inglês. Os nós vocálicos são as representações sublexicais mais importantes para a representação monolíngue do acento de palavra IA e o acesso lexical, porque a informação de acento da palavra está contida no contraste de redução vocálica. Com base nesse contraste, um conjunto de palavras de corte é ativado contendo o padrão de acentuação da palavra indicado pela sílaba que contém a vogal completa. Em um inventário bilíngue de IA em que o PB é o sistema

dominante, nem a identidade vocálica nem o acento verbal foram usados para acessar o léxico diretamente.

Ao todo, L1 e L2 usam estratégias diferentes para ativar candidatos lexicais com base nas informações de acentuação da palavra. Dadas as representações vocálicas reduzidas mescladas de L1-L2, as vogais reduzidas de L2 foram alocadas em suas categorias vocálicas completas mais próximas no espaço vocálico bilingue. Isso levou a uma recuperação lexical atrasada, porque informações segmentais adicionais foram necessárias para eliminar a ambiguidade da palavra-alvo de uma coorte de competidores de falsos amigos fonológicos. Dito de outra forma, a compreensão do sinal acústico L2 não era perfeita no sentido de que a entrada fonética mapeou em categorias fonológicas não-nativas (ao invés de nativas). Consequentemente, a palavra ideal não poderia ser acessada em um uso ascendente das informações de acentuação da palavra.

(b) Representação lexical de L2 e processamento de acento de palavra L2

A discussão e as descobertas dos experimentos anteriormente explicados neste capítulo indicam que quanto à atribuição de acento na palavra, duas distribuições de frequência estão implicadas: (1) distribuições de frequência lexical, refletindo a lexicalidade ou consistência lexical (por exemplo, COLOMBO & ZEVIN, 2009; YAP & BALOTA, 2009); e (2) distribuições de frequência para padrões de acentuação de palavras no léxico, refletindo a regularidade. Lexicalidade representa o padrão lexical armazenado de cada item lexical; aqui, a frequência lexical está diretamente associada à representação do acento da palavra. A regularidade reflete a distribuição de frequência do padrão de acentuação da palavra armazenada no léxico que pode servir para atribuição de acentuação da palavra se a palavra-alvo possuir acento dominante.

A diferença básica entre os efeitos de lexicalidade e regularidade na atribuição de acentuação da palavra é indicada no exemplo a seguir. Todo falante fluente de IA sabe onde está a sílaba tônica em *happy*, enquanto poucas pessoas têm certeza de onde a sílaba tônica está aleatória (um efeito da lexicalidade); eles provavelmente atribuem tônica à primeira sílaba, porque a maioria das palavras é tônica na primeira sílaba (um efeito de regularidade). Porque feliz é uma palavra altamente frequente no léxico inglês, enquanto casual é raro, o item lexical feliz fornece informações de acentuação da palavra em vez de consultar uma regra (com base probabilística) de atribuição de acentuação, como “a maioria das palavras em inglês são enfatizadas na primeira sílaba”. Propomos que um forte efeito lexical pode influenciar o efeito da regularidade na atribuição de acentuação da palavra, no sentido de que um padrão raro de acentuação da palavra pode ser facilmente atribuído se a palavra for altamente frequente no léxico. Por exemplo, o balão descobre um padrão raro de acentuação de palavra no léxico inglês (acentuado final da sílaba), o que implicaria em um baixo efeito de regularidade na atribuição de acento da palavra, mesmo assim o acento é facilmente atribuído porque a palavra balão é altamente frequente. Alternativamente,

como a palavra casual é rara em inglês, isso leva a um efeito relativamente pequeno de lexicalidade que dificulta a atribuição de acento na palavra, embora seu padrão de acento seja altamente frequente, o que implica um forte efeito de regularidade na atribuição de acento. Tomando esses dois exemplos, pode-se concluir que a regularidade nunca vence a lexicalidade se o objetivo for a atribuição precisa do acento da palavra.

Em suma, a representação lexical da acentuação da palavra pode ser baseada na lexicalidade ou na regularidade. A regularidade pode interferir na atribuição de acentuação das palavras se as palavras forem de baixa frequência. Portanto, a regularidade parece ser um recurso secundário para atribuição de acentuação de palavra, usado no caso de a lexicalidade falhar em fornecer evidência lexical para acento de palavra. Isso é, por exemplo, no caso de atribuição de ênfase de palavra a não palavras ou palavras desconhecidas de baixa frequência.

Em suma, propomos que dois mecanismos centrais comuns são responsáveis pela representação e processamento da ênfase de palavra L2 no reconhecimento e na produção de palavras: i) categorizações mescladas de L1-L2 de categorias sublexicais segmentais que mapeiam em representações específicas de acentuação de palavra de L2, que por sua vez geram uma rota sublexical ruidosa para acesso lexical de L2; e ii) distribuições de frequência de padrão de acento de palavra mescladas entre L1-L2, divergindo de representações monolíngues, causando ruído no processo de acesso pela via lexical de L2.

REFERÊNCIAS

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I. M. & FREEDMAN, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45, 459–464.

BASSETTI, B. Orthographic input and second language phonology. In P. Thorsten and M. Young-Scholten (eds.), *Input Matters in SLA*. Clevedon, UK, Multilingual Matters, p. 191-206, 2008.

COLOMBO, L. Lexical stress effect and its interaction with frequency in word pronunciation. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 18(4), 987-1003, 1992.

COLOMBO L, & ZEVIN, J. Stress Priming in Reading and the Selective Modulation of Lexical and Sub-Lexical Pathways. *PLoS ONE*, 4(9), 2009.

ELLIS, N. C. (1995). The psychology of foreign language acquisition: Implications for CALL. *Proceedings of International Journal of Computer Assisted Language Learning (CALL)*, 8, 103-128.

McCANDLISS, B. D., POSNER, M. I., & GIVÓN, T. (1997). Brain plasticity in learning visual words. *Cognitive Psychology*, 33, 88-110.

POST DA SILVEIRA, A., VAN HEUVEN, V., CASPERS, J., & SCHILLER, N.O. Dual activation of word stress from orthography: The effect of the cognate status of words on the production of L2 stress. *Dutch Journal of Applied Linguistic*, 3 (2), p. 170–196, 2014.

POST DA SILVEIRA, A. Word stress in second language word recognition and production. Enschede: Ipskamp, 2016.

POST DA SILVEIRA, A.; SANDERS, E.; MENDONÇA, G.; DIJKSTRA, T.. What Weighs for Word Stress? Big Data Mining and Analyses of Phonotactic Distributions in Brazilian Portuguese. *Lecture Notes in Computer Science*. 1ed.: Springer International Publishing, 2018, v.1 , p. 399-408.

POST DA SILVEIRA, A.. Representação lexical e sublexical do acento de palavra de L1 e de L2: investigações em psicolinguística e fonética experimentais. In: I Congresso Brasileiro de Prosódia, 2019, Campinas. *Anais do Congresso Brasileiro de Prosódia*, 2019. v. 1. p. 43-46.

POST DA SILVEIRA, AMANDA. Retrieving L2 word stress from orthography: Evidence from word naming and cross-modal priming. *Ilha do Desterro*, v. 73, p. 409-442, 2020.

REINISCH, E., JESSE, A., & McQUEEN, J. M. Early use of phonetic information in spoken word recognition: Lexical stress drives eye movements immediately. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 63 (4), p. 772-783, 2010.

SMITS, E., SANDRA, D., MARTINSEN, H. & DIJKSTRA, A. Phonological inconsistency in word naming: Determinants of the interference effect between languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, p. 23-39, 2009.

SULPIZIO, S., & McQUEEN, J. M.. Italians use abstract knowledge about lexical stress during spoken-word recognition. *Journal of Memory and Language*, 66, p. 177-193, 2012.

YAP, M.J., & BALOTA, D.A.. Visual word recognition of multisyllabic words. *Journal of Memory and Language*, 60, p. 502-529, 2009.

Data de aceite: 01/06/2021

Janete Terezinha Schmitz

Universidad San Lorenzo – Unisal

Foz do Iguaçu – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/0540945704068785>

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise semântica de duas obras da literatura infantil – “O Reizinho mandão” e “O Rei Que Não Sabia de Nada”. Sabe-se que a infância é um período de descobertas no campo da literatura, e a análise destas obras traz às claras os significados de algumas palavras e situações muito presentes no nosso cotidiano. As obras tratadas no presente artigo brincam com a realidade atual, colocando os personagens principais como se fossem os líderes do mundo real.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil, semântica, metáfora.

SEMANTIC ANALYSIS IN CHILDREN'S LITERATURE

ABSTRACT: The purpose of this article is to present a semantic analysis of two works in children's literature - “O Reizinho mandão” and “O Rei Que Não Sabia de Nada”. It is known that childhood is a period of discoveries in the field of literature, and the analysis of these works brings to light the meanings of some words and situations that are very present in our daily lives. The works covered in this article play with the current reality, placing the main characters as if

they were the leaders of the real world.

KEYWORDS: Children's literature, semantics, metaphor.

RESUMO DAS OBRAS

Primeiramente, será apresentado um breve resumo, das duas obras de literatura infantil.

O Reizinho Mandão

Foi publicada em 1978, se destina à faixa etária a partir de 9/10 anos.

A história é sobre um pequeno rei, jovem e mal-educado, que ao assumir o poder após a morte de seu pai, oprime seu povo, fazendo leis absurdas e arbitrarias. As pessoas perdem a liberdade de expressão e esquecem de falar. O reino torna-se triste e silencioso. O rei se arrepende e consulta um sábio que pede ao rei para procurar uma criança que ainda sabia falar. Ele encontra a criança e o povo volta a falar, mas o que aconteceu com o rei, ninguém sabe.

O Rei Que Não Sabia de Nada

Esta obra foi publicada em 1980, e se destina à faixa etária a partir de 9/10 anos.

Conta a história de um rei, que não se preocupava, com o que acontecia no reino, deixando se enganar por seus ministros que faziam de conta que trabalhavam. Estes apresentaram ao rei a invenção de uma máquina, que seria capaz de fazer tudo. Essa

máquina não deu certo e um dia o rei resolveu sair para visitar um lugar e então foi perceber que o povo estava na miséria e insatisfeito com seu reinado. No final, o povo unido conserta os estragos que o rei deixou.

ANÁLISE DAS OBRAS

O Reizinho Mandão

O foco narrativo desta obra está em primeira pessoa. O narrador se apresenta de maneira original, apresentando no início um trecho que revela a literatura popular:

“Quando Deus enganar gente,
Passarinho não voar...
A viola não tocar,
Quando o atrás for na frente,
No dia que o mar secar,
Quando prego for martelo,
Quando cobra usar chinelo,
Contador vai se calar...”

Neste fragmento, percebe-se a preocupação da autora em mostrar que as coisas tem seu sentido próprio e se acontecer o contrário, perderá este sentido.

No começo da história, a narradora estabelece de maneira direta uma intimidade com o leitor e passar a contar em tom familiar, utilizando uma linguagem simples, coloquial.

Os fatos vão se sucedendo num esquema tipográfico, lembrando a estrutura dos textos poéticos: linhas curtas agrupadas em blocos pequenos que parecem estrofes e assim facilitando a leitura dos principiantes.

Quanto à ilustração feita por Walter Ono, é um tanto ridícula, pois o que predomina no texto é o lúdico e o satírico.

O rei faz leis absurdas como:

“Fica terminantemente proibido cortar a unha do dedão do pé direito em noite de lua cheia”, ele não ouvia conselhos de ninguém e gritava para todos:
“ – Cala a boca! Eu sou o rei.
Eu que mando!”

As pessoas foram ficando cada vez mais caladas, por medo de enfrentar o autoritarismo do rei e o reino se tornava cada vez mais triste e silencioso.

Diante da nudez do povo, o rei percebe o mal que fez e procura resolver a situação. Esse fato revela que as pessoas necessitam umas das outras, mesmo as que estão no poder, e que a solidão traz tristeza, vazio.

Para resolver esse problema o rei procurou um sábio que lhe fala:

“Procure uma criança que saiba falar. Essa, sim, pode ensinar você.”

Com isso, o sábio mostra ao rei que ele não pode resolver tudo sozinho, mas precisa de ajuda e colaboração de seu povo.

O rei percorreu o reino inteiro a procura dessa criança, mas todos mostravam-se espantados diante dele, apenas balançavam a cabeça para dizer que não conheciam ninguém que falava.

“Até que um dia”, o rei encontra uma menina e de tanto ele gritar e falar a menina diz:

“ – Cala a boca já morreu!

Quem manda na minha boca sou eu!”

Nesse instante todas as pessoas voltaram a falar.

Na expressão “Até que um dia”, a narradora faz um breve comentário que sempre há um momento da história que as coisas se encaminham para a resolução.

Diante das vozes, do conto, dos gritos do povo, o reizinho ficou apavorado, perturbado e não aguentando, saiu correndo pela estrada.

Portanto fica claro, que o rei não suportou o silêncio e tampouco aguentou o barulhão, a voz do povo (as suas ideias), fugindo daquele reinado. O rei acaba vencido, embora não se saiba exatamente o que aconteceu com ele, “o fim desta história o meu avô não sabia”, percebe-se que através dos boatos a ele atribuídos que foi bem castigado. Esta técnica tem sido utilizada em muitas épocas diferentes e por autores variados. Ex.: “O Guarani” de José de Alencar, “A Hora de Estrela” de Clarice Lispector, dentre outros. É um romance de final aberto.

O Rei Que Não Sabia de Nada

O foco narrativo é em terceira pessoa, a oralidade dá ritmo descontraído e familiar atraindo a atenção do leitor.

A história se inicia com uma característica tradicional, utilizando a figura de um livro aberto com o enunciado:

“Era uma vez um lugar”

muito longe daqui...

Neste reino os ministros viviam fingindo que trabalhavam.

Os cientistas deste lugar inventaram uma máquina que fazia de tudo e convenceram o rei a utilizá-la. Esta máquina “tomava conta das pessoas, das coisas, dos bichos...”

A máquina começou a falhar e trazer muitos problemas como: picar papel ao invés de imprimir jornal, ao invés de colher feijão, começou a plantar mandioca, fez as nuvens desaparecer e com isso veio a seca e a miséria do povo.

Este desinteresse por parte do rei que não “percebia” o que estava acontecendo, se

preocupando somente com o que era de seu interesse.

Os ministros diziam ao rei, que tudo estava indo muito bem e levavam-no para passear em lugares onde não havia miséria. Mas um dia o rei quis visitar outro lugar e os ministros fizeram de tudo para ele não fosse, devido à pobreza, mas o rei estava decidido a ir. Então os ministros mandaram fazer telas enormes para representar a realidade que não existia. As telas caíram e o rei percebeu o que realmente estava acontecendo. Ficou assustado, saiu correndo no meio da multidão perdendo as vestes de rei.

O fato dos ministros não contarem para o rei o que estava acontecendo, revela o medo deles perderem a vida ociosa, a sua posição privilegiada.

Consciente da realidade, o rei percebeu que era culpado e foge com medo de que o povo se revoltasse contra ele.

Enquanto fugia, o rei encontra uma menina, que o convida para entrar em sua casa, e ele se faz de estrangeiro, no diálogo com a família da menina (sempre se fingindo de estrangeiro) fica sabendo, com mais detalhes, a história dos ministros da máquina e dele próprio. Depois de ouvir o desabafo da família a respeito da situação do reino, ele se revela dizendo que é o rei. Todos se espantaram. O rei queria voltar ao castelo e consertar os estragos deixados, mas ninguém concordou, dizendo que eles mesmos consertariam, pois não confiavam mais no rei.

“O Rei Que Não Sabia de Nada” satiriza o crescente esforço da humanidade para substituir o próprio trabalho pela máquina, e ao mesmo tempo a mostra, posta a serviço dos maus governantes.

Essa obra mostra aos pequenos leitores, que nem todo governante é bom (como na literatura tradicional), e que nem todo mundo cumpre suas obrigações ao assumir tarefas de mando no país. A história funciona também como um alerta, desde cedo, para as calamidades que são, os maus governantes, para que um dia possam mudar o que não é bom para o povo.

No final, a história mostra a vida do povo que toma pra si a tarefa de consertar o reino, enquanto o rei era mandado para casa descansar, “lá longe” para não atrapalhar.

O PERFIL DOS PERSONAGENS

Segundo Beth Brait, a personagem representa pessoas, segundo modalidades próprias da ficção, é um problema linguístico, pois não existe fora das palavras. O espaço que a personagem habita é diferente daquele dos seres humanos, mas estas duas realidades possuem íntimo relacionamento.

Na obra “O Reizinho Mandão” percebe-se a diferença citada acima, quanto ao espaço:

“...há muitos e muitos anos,
num lugar muito longe daqui”

“Neste lugar tinha um rei...”

O narrador através dessas citações, nos transmite que, a história se passou há muito tempo, mas é uma realidade ficcional.

Quanto ao personagem principal, “O Reizinho Mandão” representa pessoas do mundo real, como no fragmento:

“O príncipe era um sujeitinho muito mal-educado, mimado, destes que as mães deles fazem todas as vontades, e eles ficam pensando que são os donos do mundo.”

Esse fragmento mostra uma realidade do mundo de hoje, que leva os pais a trabalharem fora de casa e para suprir uma necessidade de carência acabam mimando demais seus filhos.

Um perfil marcante nesse personagem era a mania de mandar em tudo e seguir suas ideias:

“Os conselheiros explicavam que
um rei deve fazer leis importantes,
para tornar seu povo mais feliz”
“Ele era tão xereta, tão mandão
que queria mandar em
tudo o que acontecia no reino.”

Estas características do rei, vão ao encontro do perfil de muitos políticos presentes em nosso meio, pois após serem eleitos esquecem das promessas, ignorando o povo.

Esta personagem usa com frequência a expressão “Cala a boca!”, direcionando-se a todos.

Observa-se nesta expressão o autoritarismo do rei, que só queria falar e mandar, não deixando ninguém dar sua opinião sobre qualquer assunto.

Assim que as pessoas foram se calando, até que acabaram esquecendo como é que se falava no reino, todos deixaram de falar.

O rei utiliza-se de um discurso autoritário para conseguir o que deseja, ou seja, o poder e o domínio sobre as pessoas.

Para comprovar este autoritarismo do rei, serão feitas algumas considerações a respeito do que é o discurso autoritário segundo Adilson Citelli.

É a formação discursiva por excelência persuasiva, onde se instalam todas as condições para o exercício de dominação pela palavra. O “tu” se transforma em receptor, sem qualquer possibilidade de interferir e modificar aquilo que está sendo dito. É na forma discursiva que o poder mais abre suas formas de dominação. O discurso autoritário possui um baixo grau de polissemia, mas repete uma fala já sacramentada pela instituição.

No discurso autoritário, o sujeito falante é exclusivo, a voz do enunciador é mais

forte do que os próprios enunciados. O texto autoritário possui traços próprios, como o uso do imperativo e o caráter parafrástico. O emissor domina a fala, não abre espaço para a existência de respostas. É um eu impulsivo, é a voz de quem comanda.

Então o silêncio passou a dominar aquele reinado e devagar o rei foi percebendo o que havia feito com seu povo.

“Aí, deu nele uma coisa no coração,
uma tristeza, uma dor na consciência...”

Porque não tinha mais ninguém para ele mandar calar a boca. Mas ele resolveu “consertar o estrago que tinha feito”, porque geralmente as crianças se arrependem das coisas erradas que fazem, ou passam a esquecê-las e agem como se nada de errado tivesse acontecido. No caso deste rei, que é uma criança, Ruth Rocha quer mostrar que só o arrependimento não irá resolver, mas sim, consertar o erro que fez.

Que esta lição sirva não só para as crianças, pois são os adultos que governam o mundo e eles deveriam ter mais vezes atitudes como esta. Mas as crianças são o futuro do amanhã. E elas devem aprender uma lição assim, desde cedo.

De acordo com Beth Brait, cada momento da ação representa uma situação conflitual em que as personagens perseguem-se, aliam-se ou defrontam-se e o reizinho mandão se enquadra na seguinte categoria:

“Condutor da ação: personagem que dá o primeiro impulso à ação, pode nascer de um desejo, de necessidade ou de uma carência”.

O reizinho, com sua prepotência domina a todos e direciona os fatos, tudo acontece por sua causa.

Ele aparece também como, “opponente: personagem que possibilita a existência do conflito”, o drama da história se realiza através das atitudes deste rei, que manda a todos calar a boca e “legisla com feracidade sobre unhas do pé, gorros de dormir e outra miudezas”.

Em nosso cotidiano, nos deparamos muitas vezes com atitudes e leis absurdas, também pessoas egoístas, mandonas, arbitrarias, que querem mandar na vida de todos.

Temos como personagem principal da obra “O Rei que não sabia de nada”, o próprio rei.

Como a personagem representa pessoas, conforme modalidades ficcionais e o espaço que ela ocupa está bastante relacionado com o homem real, o rei vai focar o problema do poder, que faz parte não só da realidade ficcional, mas também do mundo real.

“E o rei, o que é que ele fazia?
Pois o rei nem sabia de nada...”

Um traço marcante no rei, era a falta de interesse em saber o que estava acontecendo

em seu reino, acreditava no que os seus ministros lhe falavam, confiava neles porque não tinha vontade de saber da realidade. Isso acontece com muitos que estão no poder, só se voltam para o que lhe traz vantagens e não “sabem”, não procuram saber das coisas que se referem ao bem de todos.

“E quando o rei ia passando,
eles batiam palmas,
jogavam flores e tudo”.

O fato do rei receber aplausos, flores..., pode também revelar as pessoas ligadas ao poder, que só aparecem quando tudo está “às mil maravilhas”.

“Que será que este povo
vai fazer agora meu Deus!”
“E o rei foi ficando com medo enorme do que poderia acontecer.
Então ele saltou da carruagem
E saiu correndo pelo meio do povo...”

O rei se mostrou medroso, covarde, pois percebe o mal que fez em ficar sossegado, tranquilo diante de seu dever. No momento em que percebe as dificuldades não quer enfrentar, não assume e foge. Essa situação também faz parte, muitas vezes, das atitudes de governantes do nosso cotidiano.

“Minha avó disse assim,
Que gente que vem de fora é estrangeiro.
Então o rei achou ótimo
fingir que era estrangeiro.”
“...o rei já estava até falando atrapalhado,
que é pra parecer estrangeiro mesmo.”

Nesses trechos percebe-se que o rei era tão fingido e essa atitude demonstra que ele no seu reino fingia que não sabia de nada.

“está vendo o castelo do rei? – perguntou o velho.
– Ah!, não! – Disse o rei.
– O castelo não dá pra ver. Está muito longe...
– Pois é – disse o velho – longe demais!
O rei mora muito longe. Demais!
Nós estamos aqui em baixo, não podemos ver o castelo.
Muito menos o rei.
E o rei, por sua vez, também não pode ver a gente.
– e nem ouvir!”

Neste trecho dá para comprovar a distância entre o rei e o povo, distância quanto ao espaço e também em relação ao contato. Era um rei alienado, não se comprometia com seu povo.

“– Ah, seu rei! Essa não!

O senhor vai começar tudo de novo?

O senhor não aprendeu nada com o que aconteceu?

Não está vendo que o senhor não tem a menor vocação para ser rei?”

“Assim a gente via descobrir uma maneira de consertar os estragos que o senhor fez.”

Nisso percebe-se um rei que perdeu a confiança do povo, que assume consertar os estragos deixados, o povo não aceita mais que o rei volte ao poder.

Para concluir esse objetivo, de traçar o perfil desses personagens, temos de um lado o rei mandão, mal-educado, autoritário que tira a liberdade de falar, de participar e de outro lado, temos um rei que maltrata o povo de outra forma, deixando-o de lado, sem se preocupar com o que acontecia ou deixava acontecer. São duas personagens da realidade ficcional, que sem dúvida, estão bastante ligadas às pessoas que estão no poder na realidade.

A IDEOLOGIA PRESENTE NAS OBRAS

Embora não se tenha referido à palavra ideologia, percebe-se a ideia que as obras analisadas transmitem. Agora será exposta uma breve síntese da ideologia presente nas obras.

De acordo com Adilson Citelli, que se baseou em Mikhail Bakhtin, o estudo da ideologia está ligado ao estudo dos signos.

A consciência dos homens pode ser “lida” por meio do conjunto de signos que a expressa.

No contexto, as palavras perdem sua neutralidade indicando o que chamamos de ideologias, “Numa síntese: o signo forma a consciência que por seu turno se expressa ideologicamente”.

A maneira de se conduzir o signo será de importância para a compreensão das formas de se produzir a persuasão.

A ideologia presente na obra “O Reizinho Mandão” mostra o que o autoritarismo de um governante pode fazer com um povo, tirando sua liberdade de falar, tornando esse povo submisso, incapaz de expor suas ideias e de serem verdadeiros cidadãos. A criança leitora poderá se identificar e autocriticar-se com a personagem central, pois a história possui características que revelam que as pessoas devem tomar atitudes diante dos maus governantes.

Como a maneira de conduzir o signo linguístico é importante para a compreensão

das formas de produzir e transmitir a persuasão, Ruth Rocha procurava, através da história, persuadir o leitor e o ouvinte para aquilo que quer transmitir.

Quanto à ideologia transmitida na história, “O Rei Que Não Sabia de Nada”, satiriza o esforço do homem para substituir o trabalho pela máquina, a qual é colocada à disposição dos governantes. A história mostra um rei que não se preocupa com nada do que acontecia com seu povo, mostrando assim para as crianças que nem todo governante é bom e que elas são capazes de mudar situações como essas.

ANÁLISE SEMÂNTICA DAS OBRAS

A teoria utilizada para fazer esta análise semântica, foi retirada da obra, Introdução aos Estudos Linguísticos, de “Francisco da Silva Borba” será analisado o significado, significação, metáfora, sinonímia, antonímia e polissemia.

O significado se refere ao valor individual e paradigmático do item léxico. Para o falante a unidade léxica tem mais de um significado. O significado é universal, isto é, para todos, é o mesmo.

“Aí puseram a máquina para funcionar”

(qualquer instrumento)

A significação ou sentido é resultado da combinatória de unidades. Deve haver compatibilidade semântica entre os elementos do enunciado. A significação inclui o falante, a conotação, o contexto e pode ser ligada ao valor semântico.

“e fizeram o maior cartaz da descoberta”

Cartaz, pode significar: papel de anúncio em lugar público, neste caso, se refere à popularidade da descoberta.

Metáfora: é a associação por semelhança, o uso da palavra fora de seu sentido normal.

“...uma dor na consciência...”

A dor na consciência se refere ao remorso, ao arrependimento, que o rei sentiu, quando percebeu o mal que tinha feito com seu povo.

“Havia um grande sábio, capaz de resolver

problemas do arco da velha.”

Trata-se de problemas antigos, difíceis de serem resolvidos e por isso o rei procurou o sábio para ajudá-lo.

“Era um velho miudinho

que falava pelos cotovelos.”

Falar pelos cotovelos significa, falar bastante, nesse exemplo se refere ao sábio que

era um velho que falava muito.

“– Cala a boca já morreu!

Quem manda na minha boca sou eu”!

Uma menina que representa a voz do povo, ao se expressar dessa maneira, quer dizer que o “Cala a boca” utilizado pelo rei não será mais aceito por ninguém.

(O Reizinho mandão)

“e até chamavam quem estava dentro de casa,

Para ver os ministros, atrasados,

correndo de um lado para o outro,

feito baratas tontas.”

A expressão baratas tontas se refere aos ministros que ficaram indecisos sem saber qual atitude tomar diante daquela situação.

“Uma porção de cabeças, trabalhavam

melhor que uma só.”

Essa porção de cabeças trabalhavam..., se refere ao povo que deverá pensar junto para ter melhor entendimento.

(O Rei Que Não Sabia de Nada)

Sinonímia: Há certos contextos em que as palavras ganham o mesmo valor semântico.

As formas que, substituída uma pela outra, não alterando a significação da sequência, podem ser consideradas sinônimas.

“Cada vez mais quietas

Cada vez mais caladas”

Essas duas expressões sinônimas reforçam a ideia de que o povo estava deixando de falar.

(O Reizinho mandão)

“O reizinho foi ficando assustado, amedrontado,”

São palavras que revelam que o rei estava com medo.

(O Rei Que Não Sabia de Nada)

Antonímia: se refere a significação inversa entre os significados dos signos. Uma relação de oposição que se estabelece entre os itens léxicos é a complementariedade, onde a negação de um termo afirma o outro e vice-versa.

“...não é só ir mandando pra cá,

ir mandando pra lá...”

Esses dois sentidos opostos indicam que o rei mandava em todas as contas do reino.

“Esse negócio de sair assim, sem mais nem menos,”

O rei utilizou-se desses termos porque ele saiu da casa do sábio sem ter uma resposta certa.

“Eram vozes e mais vozes,
que vinham de todos os lados,
de perto e de longe.”

Se refere à união de todas as pessoas do reinado, tanto as que estavam longe quanto as que estavam perto.

“Fortes e fracos, de homens e mulheres”

São palavras com características opostas, que revelam complementariedade quanto à fala e quanto ao sexo.

(O Reizinho mandão)

“...invés de colher feijão, deu pra plantar mandioca...”

Os termos colher e plantar, sendo opostos, se referem às falhas da máquina.

(O Rei Que Não Sabia de Nada)

Polissemia: se refere à possibilidade que a palavra tem de mudar o sentido, conforme os diversos contextos em que pode acontecer.

A variação semântica contextual é bastante comum com os nomes, os adjetivos e os verbos.

“Mas, que remédio?”

Era sua única esperança...”

Remédio, significa medicamento para o alívio ou cura de doença, mas nesse contexto se refere à busca, o auxílio por parte do rei para a solução de seu problema.

“Como é minha flor? Diga alguma coisa...”

A palavra flor significa, órgão de reprodução de plantas fanerogâmicas (geralmente cores vivas), cheirosas, macias, etc. A intenção do rei era de agradecer a menina ao utilizar este termo.

“É que todo mundo tinha medo
de levar pito do rei.”

Pito, pode significar cachimbo e nesse caso funciona como repreensão, por parte do rei.

(O Reizinho mandão)
“Aí a máquina começou
a tomar conta de tudo.”

O verbo tomar, tem vários significados, como: beber, roubar, apanhar, etc., mas neste caso significa que a máquina começou a dominar, ocupar o trabalho que antes era das pessoas.

“Controlava as aulas nas escolas, as estações de TV.”

Estações pode significar parada, quadra do ano, temporada, etc., dentro desse contexto, estações se refere a emissoras de TV.

“Que papelão, ein! E agora?”

O signo papelão pode significar, papel incorporado e forte, enquanto que aqui representa uma atitude vergonhosa e ridícula do rei.

“...e cada ministro foi tratar da sua vida.”

O verbo tratar possui vários significados, como: discutir, medicar, alimentar, etc., nesse trecho significa que os ministros foram cuidar de sua vida.

(O Rei Que Não Sabia de Nada)

CONCLUSÃO

Depois de ter sido traçado o perfil dos dois personagens, os quais possuem uma característica em comum, a de estar no poder, mas de reinar de forma diferente, O Reizinho mandão, como o próprio nome sugere, era mandão, autoritário, e O Rei Que Não Sabia de Nada, também como o nome transmite era sossegado, não se importava com o que estava acontecendo. Isso está ligado à ideologia que a história ficcional transmite, pois o poder é focado nas duas obras e isso foi possível verificar através da análise semântica com mais clareza.

A literatura infantil, tem um papel de importância na vida das crianças, como foi visto no perfil dos principais personagens, que foi mostrado através de uma história ficcional, que a criança deve ser capaz de perceber e criticar as atitudes incorretas daqueles que o cercam e que a união entre as pessoas, poderá mudar situações que tragam problemas para todos.

REFERÊNCIAS

BORBA, Francisco da Silva. Introdução aos Estudos Linguísticos. 11 ed. – Campinas, SP: Pontes, 1991.

BRAIT, Beth. A personagem. São Paulo: Ática, 1985.

CITELLI, Adilson. Linguagem e Persuasão. São Paulo: Ática, 1994.

COELHO, Nelly Novaes. Dicionário Crítico de Literatura Infantil Juvenil Brasileiro. 2 ed. São Paulo, Quirion/Brasília, INL, 1984.

ROCHA, Ruth. O Reizinho mandão. 23 ed. São Paulo: FTD, 1995.

ROCHA, Ruth. O Rei Que Não Sabia de Nada. 5 ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1980.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS DA VISÃO BAKHTINIANA SOBRE OS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Data de aceite: 01/06/2021

Tiago Pellizzaro

Doutor em Letras pelo UniRitter-UCS e professor-titular do Centro Universitário UniFTEC

RESUMO: O presente trabalho destina-se a refletir sobre algumas contribuições para os estudos da linguagem derivadas do corolário bakhtiniano. Em especial, é dado destaque para a característica dialógica da expressividade humana, bem como ao desenvolvimento dos conceitos de “enunciado” e “gêneros do discurso” por parte do pensador russo. A sua experiência como pesquisador em certa medida influenciou para que promovesse concepções que buscassem ultrapassar a redoma na qual está envolto o sistema linguístico, de modo a procurar expandir o olhar para além de convencionalismos teóricos e, assim, perceber, em sua concretude, a língua como um instrumento de caráter social, empregada cotidianamente por seus falantes com diferentes intencionalidades e estilos peculiares dentro de um contexto comunicativo. Tal pressuposto requisita o estabelecimento de uma atenção elementar para a figura do “outro”, que não se constitui num receptor passivo quando é instaurada qualquer interação entre emissor e ouvinte. Assumir a veracidade desse princípio possibilita que se construa uma compreensão mais acurada acerca do funcionamento da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Falante. Ouvintes. Enunciado. Dialogismo. Gêneros do discurso.

ASPECTS OF BAKHTINIAN PERSPECTIVE ABOUT LANGUAGE STUDIES

ABSTRACT: This text reflects about some contributions to language studies produced by Mikhail Bakhtin. We center our analysis on the human dialogic process, as well as on the utterance and speech genres concepts developed by Bakhtin. In a certain way, his experience as researcher influenced the creation of a point of view beyond the linguistic system and the theoretical conventionalism. The result of that way of thinking allows us to understand the language as a concrete social instrument, because the speakers peculiarly use it every day, moved by different intentions. This presupposition requests a special attention to another human being, because he is not a passive receiver when the social interaction occurs as previously thought. If we will admit this truth, we understand better how to language works.

KEYWORDS: Speaker. Audience. Utterance. Dialogism. Speech genres.

1 | INTRODUÇÃO

A obra *Curso de Linguística Geral*, lançada em 1916 e atribuída a Ferdinand de Saussure – já que foi produzida por Charles Bally e Albert Sechehaye, alunos de Saussure que decidiram homenageá-lo postumamente com a publicação de anotações recolhidas dos cursos ministrados pelo intelectual suíço –, além de fundar a disciplina de Linguística,

trouxe contribuições reconhecidamente importantes no campo da linguagem. Talvez as mais representativas delas tenham a ver com o fato de que as palavras (significantes) não são derivadas das coisas ou dos objetos que designam (as cores, por exemplo, são denominações convencionadas), bem como a língua está estruturada a partir de um sistema não arbitrário que assegura a organização interna e, por consequência, a coerência das mensagens. Basta observar que não se pode trocar as posições de certas letras de um termo, pois ele poderá resultar ininteligível (palavra / vralapa), valendo o mesmo para a sintaxe de uma frase (“Passemos ao elemento mais importante para nós” / “Nós importante para passemos mais elemento ao”). Saussure também teve a capacidade de constatar que a língua é construída coletivamente, ou seja, está acessível a comunidades de falantes.

O pensador russo Mikhail Bakhtin, por sua vez, não menosprezou a validade dos postulados erigidos pela linguística saussureana, porém empreendeu uma teorização que deu ênfase ao uso social da linguagem, ao seu emprego no dia a dia. Em seu fazer científico, descobriu a necessidade de desenvolver um olhar que transcendesse a normatização da língua, a fim de melhor depreender a sua funcionalidade. Dentro desse processo criativo, alguns conceitos foram por ele edificados e elucidados, tais como os de “dialogismo”, “enunciado” e “gêneros discursivos”. Bakhtin também foi responsável pela conceituação de termos como “polifonia”, “plurilinguismo”, “carnavalização”, “cronotopo”, entre outros.

Para atender a finalidade do presente artigo, serão, a seguir, abordados com maior densidade os três primeiros. O referido exercício permite ao leitor uma tomada de conhecimento basilar acerca das principais proposições do autor em seu debruçar sobre as características da linguagem. A seção subsequente, entretanto, poderá despertar um questionamento a quem domina a leitura do gênero discursivo “artigo científico”: o conteúdo que nela é veiculado ficou comprometido, já que o estilo do texto sofreu modificações em certos momentos para almejar, de forma um tanto surpreendente, maior proximidade com o(a) leitor(a)? Por ora, afirma-se que o procedimento está sendo adotado propositadamente, ancorado no que o próprio Bakhtin esclarece em *Estética da criação verbal*, afinal, segundo ele, as formas de gênero, se comparadas às formas da língua, “são bem mais flexíveis, plásticas e livres” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Assim, opta-se pela efetivação de uma comedida transgressão estilística com o objetivo de tornar a explanação mais didática e, por tabela, facilitar a adesão do leitor, considerando-se a sua “ativa posição responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 271) frente ao que será exposto.

2 | CONTRIBUIÇÕES DE MIKHAIL BAKHTIN PARA OS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Então, vamos conversar um pouco sobre o legado que Bakhtin deixou para os estudos da linguagem? Talvez você já ouvido falar nele. Mikhail Bakhtin nasceu na cidade russa de Orel, em 1895. Em sua trajetória, morou na Lituânia, na Ucrânia, na Bielorrússia, no Cazaquistão e em seu país de origem, tendo amargado quinze anos de exílio (pois é, entre

1930 e 1945). Ao iniciar a vida acadêmica em 1913, envolveu-se com “círculos intelectuais, os quais seriam determinantes para ele para o resto de sua vida e importantíssimo para toda a sua teoria, pois em círculos de discussões intelectuais nunca se fala em voz unívoca, mas sempre plural” (LEITE, 2011, p. 45). O Círculo de Bakhtin, provavelmente a experiência científica mais prolífica que o pensador adquiriu, serviu para reunir um grupo de pesquisadores e despertar relevantes reflexões sobre a linguagem, de modo a concebê-la não como um instrumento da expressão humana ou para a transmissão de uma mensagem, senão como uma prática interativa, social, dialógica, cabendo-se ressaltar que “as relações dialógicas são apreendidas discursivamente” (DI FANTI, 2003, p. 98).

Francisco Leite lembra que “todo o discurso traz algo do discurso de outrem e ao mesmo tempo é realizado e absorvido para outros e por outros” (2011, p. 52). Para tudo! Você já havia pensado sobre isso, prezado(a) leitor(a)? Trata-se da síntese do conceito de dialogismo formulado por Bakhtin. Portanto, nenhum discurso é integralmente original e de caráter isolado. Ele é produto de um inventário sociocultural, de modo que um autor, para escrever textos, teve antes de ler outros textos e beber de suas fontes. Como se não bastasse, um escritor não pode virar as costas para o seu leitor, não se preocupando com a forma como este irá interpretar o conteúdo disseminado textualmente. Com essa atitude, estaria falsamente acreditando no funcionamento monológico da linguagem.

O discurso instiga uma permanente interlocução, baseada na consideração que o emissor deve ter para com o outro, bem como na capacidade deste de interpelar, criticar, ponderar, concordar, contrapor, etc. É por isso que esta seção foi iniciada com uma pergunta e em outras ocasiões foi e será lançado um convite à reflexão, sempre objetivando a obtenção de um feedback. A função fática da linguagem, instituída por Roman Jakobson, tem por objetivo estimular o contato com o receptor, provocando a sua reação. Por sinal, as novas tecnologias de informação e comunicação têm conseguido facilitar a troca de turno falante/ouvinte com mensagens síncronas ou assíncronas e em diferentes suportes, o que vai ao encontro do que Bakhtin soube antecipar, ao preconizar que “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes” (BAKHTIN, 2003, p. 275, grifos do autor).

Uma das principais contribuições de Mikhail Bakhtin consiste em fazer ver que o uso da língua por meio da fala e da escrita, por conseguinte, constitui um ato democrático, e não discricionário e unilateral. Todos dispõem do direito de se expressar e podem exercê-lo de fato, não é verdade? A explicação para isso reside no entendimento de que não é por meio de dicionários e gramáticas que a língua materna chega ao nosso conhecimento, senão por “enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Para os estudos de Bakhtin, importa o uso real da língua, e não aspectos normativos da mesma ou idealizados a seu respeito.

Desta forma, a língua (falada ou escrita) é, assim, acessível, de domínio público. É ela que possibilita indistintamente a aquisição e a produção da linguagem. A democratização de seu conhecimento e emprego gera uma riqueza na comunicação humana, já que “a língua não se reduz a um sistema padronizado, mas sim se materializa em vozes sociais que se cruzam, em diferentes dialetos, jargões profissionais, linguagens de gerações familiares” (DI FANTI, 2003, p. 103).

“Discurso” e “dialogismo” são termos que pressupõem o outro e que existem em função do outro. Adentrando, de outra parte, no conceito de “enunciado”, Bakhtin o diferencia do significado da oração. Segundo ele, enquanto o enunciado representa uma unidade da comunicação discursiva, a oração opera como unidade da língua. Novamente, a distinção se dá entre os campos da gramática e da pragmática. Sobre a oração, ele expõe que “é um pensamento relativamente acabado, imediatamente correlacionado com outros pensamentos do mesmo falante no conjunto do seu enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 277). Atendo-nos ao contexto da sintaxe, caro(a) leitor(a), a oração é constituída pelo(s) verbo(s) presente(s) em períodos simples ou compostos. Vamos dar um exemplo: “O criminoso viajou ontem”. Tem-se o sujeito “o criminoso”, sendo “o” um adjunto adnominal, “criminoso” o núcleo do sujeito, “viajou ontem” o predicado, “viajou”, no caso em específico, um verbo intransitivo, e “ontem”, um adjunto adverbial de tempo. Aqui, estamos diante de um período simples, também chamado de oração absoluta. Claro, a frase poderia ser parte de um texto, fazendo “criminoso” a retomada anafórica de uma palavra anterior do mesmo. É o pensamento relativamente acabado a que Bakhtin se refere, viu só? Esse pensamento, no entanto, é socializado, apresentando um conteúdo temático e um estilo, dentro de uma construção composicional. Ele é decorrente do modo de pensar do seu emissor, que exprime seu posicionamento de forma parcial, destituído de qualquer neutralidade, pois “o falante com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (...), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, seu estilo e sua composição” (BAKHTIN, 2003, p. 296).

Tomando-se essa premissa por base, um leitor arguto poderia indagar: quem é o criminoso? Por que ele é tratado como tal? Qual foi o crime que ele cometeu? Está certo o emissor em seu julgamento sobre a pessoa tida como criminosa? É adequado o seu juízo de valor ou está se deixando levar por alguma emoção exacerbada? A leitura atenta do próprio texto ao qual a frase em questão pertence deverá gerar respostas, sendo que o receptor também se vale da sua bagagem sociocultural e dos seus princípios para analisar a pertinência da argumentação explicitada pelo autor.

Nota-se que os recursos linguísticos, isto é, o conjunto de elementos sistematizado gramaticalmente e que compõe determinada língua, são necessários para que os seus usuários se manifestem, dando a conhecer seus pontos de vista. O enunciado, contudo, não se resume ao que é circunscrito pelas normas que regem a fala e a escrita num certo idioma. Ao contrário, contempla igualmente o modo peculiar com que o emissor se expressa

(entenda-se, aqui, o estilo que caracteriza a sua comunicação), bem como aspectos da sua personalidade, que englobam, de modo especial, suas crenças e sentimentos. Além disso, a intencionalidade do falante/escritor está presente no enunciado, o que significa dizer que este direciona a mensagem com vistas à conquista da adesão de quem o ouve ou lê.

É importante destacar que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor). Logo, os enunciados são exteriorizados no interior de uma gama de gêneros do discurso, podendo ser oralizados ou por escrito, dotados de formalidade ou informalidade, transmissores de conteúdos ficcionais ou não ficcionais, entre outras possibilidades, conforme a situação comunicativa. Cabe assinalar, também, que não há limites para a criação e conseqüente proliferação de gêneros discursivos porque a atividade humana é livre e multivariada (BAKHTIN, 2003).

Irene Machado salienta o mérito de Mikhail Bakhtin em focalizar gêneros e discursos “como esferas da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra” (MACHADO, 2005, p. 152). Isto porque, segundo ela, o que se tinha historicamente em relação à teoria dos gêneros era a classificação de Platão separando a epopeia e a tragédia da comédia, além da divisão das formas poéticas em lírica, épica e dramática proposta por Aristóteles, em sua *Poética*. Chama a atenção a influência da poesia e do teatro na cultura grega da Antiguidade, assim como o fato de que, daquela época até parte do século XX, nenhum outro caminho metodológico capaz de classificar os gêneros do discurso foi empreendido. Bakhtin o fez com protagonismo, ampliando os objetos de estudo tanto dentro do universo literário quanto fora dele. Interessante, não é mesmo?

Na arte, a literatura ganhou importância para Bakhtin ao se dedicar à análise do romance. Nesse gênero, ele “encontrou a representação da voz na figura dos homens que falam, discutem idéias, procuram posicionar-se no mundo” (MACHADO, 2005, p. 153). Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, o pensador atribui ao escritor russo a prodigalidade da invenção do romance polifônico, por lapidar suas obras ficcionais garantindo aos personagens uma independência interior, como se eles tivessem vida própria em relação ao autor:

A originalidade de Dostoiévski não reside no fato de ter ele proclamado monologicamente o valor da individualidade (outros já o haviam feito antes), mas em ter sido capaz de vê-lo em termos objetivo-artísticos e mostrá-lo como o outro, como a individualidade do outro, sem torná-la lírica, sem fundir com ela a sua voz e ao mesmo tempo sem reduzi-la a uma realidade psíquica objetificada (BAKHTIN, 1997, p. 11).

O encantamento de Mikhail Bakhtin pelo romance advém da propriedade híbrida deste gênero em mesclar falas do cotidiano, ilustradas por intermédio dos diálogos, com enunciações que podem assumir teor científico e filosófico. Em concordância com a ótica bakhtiniana, vale mencionar o que Roland Barthes declarou em sua aula inaugural da

cadeira de Semiologia Literária, do Colégio de França, no dia 7 de janeiro de 1977, e que ficou registrado na obra *Aula*:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusóé*, 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 (BARTHES, 2009, p. 16).

Olha só! Ciente da natureza díspar entre os discursos improvisados, coloquiais, comuns, e os elaborados, planejados, solenes, Bakhtin estabeleceu uma diferenciação na qual aqueles são considerados primários (simples) e estes, secundários (complexos). Os gêneros primários incluem toda a sorte de manifestações atinentes à comunicação cotidiana, enquanto os secundários reúnem os textos literários, jornalísticos, científicos, filosóficos, sociopolíticos, entre outros. Os gêneros secundários – e o romance corresponde à maior prova disso – podem conter elementos típicos do primário. Um exemplo, além do diálogo entre personagens, é a inserção de um bilhete ou de uma carta no enredo de uma obra literária. Quando isso ocorre, os gêneros primários sofrem uma transformação, adquirindo um novo status, ao mesmo tempo em que conferem maior realismo aos gêneros secundários.

Em suma, Mikhail Bakhtin colocou em evidência a realidade heterogênea, dinâmica e interativa da linguagem. Da mesma forma, ela não teria vida se inexistisse o outro, ou seja, o interlocutor. Este, no tocante às práticas discursivas, constitui-se num indivíduo ativo, responsivo, em vez de funcionar como tábula rasa ou uma espécie de homem boi taylorista. Emissor e receptor são agentes da comunicação, que nada mais é do que uma “atividade realizada conjuntamente”, como frisa Luiz Cláudio Martino (2008). Por fim, quanto mais consciência temos acerca da pluralidade de vozes que desfila nos multivariados gêneros do discurso e da legitimidade de que todas elas gozam para poderem se expressar livremente através da palavra, mais abertos somos para compreender os fenômenos relacionados à linguagem e, sobretudo, mais capazes nos tornamos para aprender a acolher o outro e fazer do diálogo uma arma mais poderosa do que qualquer iniciativa de ignorância ou violência que nada acrescenta a nossa coletividade e nem mesmo a nossa individualidade. Você concorda comigo?

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o apanhado sobre as contribuições de Mikhail Bakhtin para os estudos da linguagem, restou tecer uma avaliação sobre a tentativa de produzir um “artigo científico dialogado”, em que a função fática foi por vezes aplicada a fim de instigar feedbacks por parte do(a) leitor(a). Num exercício autocrítico, pesando-se a condição de leitor experiente

desse gênero discursivo, confesso ter experimentado um estranhamento ao me deparar com os períodos do texto em que a coloquialidade e os questionamentos vinham à tona. Acostumado, na leitura de artigos científicos, a ter contato com uma produção séria, rebuscada e formal, tenho a certeza de que pessoas que se encontram numa trajetória acadêmica semelhante à minha devem até desaproveitar tal tipo de construção textual. Não é para menos. O gênero requisita essa postura. É preciso convencer o leitor apresentando argumentos suficientemente bem embasados e, por isso, a fidelidade a uma linguagem escurra, acompanhada de uma abordagem que dê a menor margem possível a contestações faz-se imperiosa. Por outro lado, a estratégia não comprometeu o objetivo do artigo de fundamentar, a partir das teorizações do próprio Bakhtin e de alguns de seus intérpretes, a comprovação do seu legado. E, convenhamos, a qualidade linguística não foi afetada, muito em decorrência do grande receio em poder descaracterizar o texto, caso procedêssemos a um profundo desvirtuamento dele, seja em relação à coerência ou no que se refere ao emprego da normal culta da língua portuguesa.

Prestou-se, assim, uma simbólica e singela homenagem ao dialogismo bakhtiniano e, ao menos, abandonou-se a covardia que geralmente toma conta das pessoas que têm medo de experimentar o novo (há quem entenda que, neste caso, não se trata de uma atitude covarde, e sim de fazer prevalecer a prudência, mas aí você dispõe de toda a liberdade para tirar as suas próprias conclusões sobre o assunto). Pode ser até que leitores mais jovens e incipientes tenham gostado da iniciativa aqui consolidada. Foi para eles que este texto se voltou.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BARTHES, R. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2009.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas**. Juiz de Fora, v. 7, n. 1-2, p. 95-111, jan/dez. 2003.

LEITE, F. B. Mikhail Mikhailovich Bakhtin: breve biografia e alguns conceitos. **Revista Magistro**. UNIGRANRIO, Duque de Caxias, v. 1, n. 1, p. 43-63, 2011.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

MARTINO, L. C. De qual comunicação estamos falando? In: HOHLFELDT, A.; MARTINO, L.; FRANÇA, V. (Orgs.). **Teorias da comunicação: escolas, conceitos e tendências**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAPÍTULO 4

O TRABALHO COM O GÊNERO DISCURSIVO NOTÍCIA NO PIBID: ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA E DA LEITURA

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 15/03/2021

Anaylle Queiroz Pinto

Secretaria de Educação do Estado do
Amazonas (SEDUC/AM)
Manaus - AM
<http://lattes.cnpq.br/3503798534321502>

Caroline Brandão Dantas

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Manaus - AM
<http://lattes.cnpq.br/9942851650453742>

Letícia dos Santos Queiroz

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Manaus - AM
<http://lattes.cnpq.br/3573785481074888>

RESUMO: O educando deve aprender a ler e a produzir textos que observem e decifrem as especificidades do campo em que foi produzido e sua finalidade, superando a decodificação/codificação de signos e apreendendo todos os sentidos dos enunciados. O gênero notícia tem grande importância, pois, circula socialmente e influencia opiniões e visões de mundo, possui grande potencial de se tornar um mecanismo de manipulação de opiniões. Este estudo teve como objetivo principal capacitar os alunos para que consigam relacionar os gêneros jornalístico-midiáticos aos usos e contextos comunicativos, proporcionando a reflexão das situações sociodiscursivas, através da leitura e da produção textual de diversas modalidades

tecnológicas para a elaboração de textos híbridos de diferentes letramentos. O estudo apresentado tem natureza quanti-qualitativa e utilizou-se dos métodos de pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. Faz parte de um projeto concluído e foi desenvolvido no âmbito do PIBID, envolvendo turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II. O gênero notícia foi trabalhado através de um teste diagnóstico inicial, aulas teóricas e produção textual. Dessa forma, o estudo do gênero notícia proporcionou aos alunos o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, possibilitando-os o conhecimento necessário para reconhecer notícias falsas, bem como perceber as formas pelas quais estas se constroem sob influência de linhas editoriais distintas. Pôde-se fazer um panorama do desenvolvimento de escrita dos alunos, observando um aprimoramento em aspectos de coerência, coesão e acréscimo de vocabulário. Consideramos que o trabalho com o gênero notícia gerou resultados positivos para o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura, munindo os alunos de conhecimentos para uma melhor produção e compreensão do gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros Discursivos; Notícia; Escrita; Leitura.

WORKING WITH THE DISCURSIVE GENRE NEWS IN PIBID: TEACHING- LEARNING OF WRITING AND READING

ABSTRACT: Students must learn to read and to produce texts that observe and decipher the specificities of the field in which it was produced and its purpose, overcoming the decoding/coding of signs and apprehending all the meanings of

the enunciates. The news genre has a great importance, because it circulates in society and influences opinions and worldviews. The main objective was to enable students to relate the journalistic-media genres to their communicative uses and contexts, in addition to fostering reflections about the uses and the appropriate social-discursive situations to the genres of the journalistic environment, through reading and textual production, in parallel, the reproduction of the genres learned, using several technological modalities for the elaboration of hybrid texts of different literacies. The study presented has a quantitative and qualitative nature and uses the methods of bibliographic research and action research. It is part of a concluded project and was developed in the scope of PIBID, involving 6th grade classes of Elementary School II. The news genre was approached through an initial diagnostic test, theoretical classes and texts production. In this way, the study of the news genre provided the students with the development of critical-reflexive thinking, giving them the necessary knowledge to recognize fake news, as well as to perceive the ways in which they are constructed under the influence of different editorial lines. We were able to make a panorama of the students' writing development, observing an improvement in aspects of coherence, cohesion, and increased vocabulary. We consider that the work with the news genre generated positive results for the development of writing and reading skills, providing the students with knowledge for a better production and understanding of the genre.

KEYWORDS: Discourse Genres; News; Writing; Reading.

1 | INTRODUÇÃO

Os estudos sobre os gêneros textuais têm sua gênese nos estudos aristotélicos, que exerceram forte influência, sobretudo, nos estudos literários. Contudo, a concepção aristotélica engessava os gêneros, pois os estudava a partir do ponto de vista formal ou estrutural. Afirma Marcuschi (2008, p. 150) que “[...] os gêneros têm uma forma e uma função, [...] mas sua determinação se dá pela função”. Nessa esteira, devido à falha dos estudos estritamente formais, surgem novas perspectivas de estudo dos gêneros.

Ao partir da fronteira meramente literária, o estudo do gênero volta-se ao campo linguístico, sendo estudado no enfoque discursivo (MARCUSCHI, 2008). Dentro da perspectiva discursiva, os estudos de Bakhtin são os mais significativos. Bakhtin (1997) define que a língua se estrutura sob a forma de enunciados, que possuem relativa estabilidade e encontram-se ligados aos campos da comunicação (esfera discursiva) em que foram produzidos, sendo determinados pela especificidade de cada campo que o produziu. Assim, os gêneros discursivos estão relacionados ao modo de produção, superando a concepção de gêneros textuais formais. Essa perspectiva de uso comunicativo representa

Uma possível alternativa para a transformação das atuais práticas de ensino-aprendizagem da língua materna é a adoção de gêneros discursivos, visto que eles fazem parte de novas propostas escolares, evidenciado sua relação com as práticas sociais (ARRUDA; PETRONI, p. 8, 2002).

Estudar os gêneros sob a ótica de sua produção e não de sua forma, implica em uma ressignificação da escrita e da leitura, superando a perspectiva de codificação/

decodificação. Desse modo, em consonância com as exigências de múltiplas leituras e práticas letradas, se faz necessário um “letramento” voltado para essas leituras e práticas diferenciadas (ROJO, 2012). Segundo Rojo (2012, p. 29), “[...] é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, os discursos e as significações, seja na recepção ou na produção”.

Os gêneros textuais são uma importante ferramenta de ação e interação com o mundo exterior, ferramentas essas que podem ser modificadas pelo sujeito no seu contexto de produção. A participação do indivíduo em atividades sociais possibilita a ele a produção de conhecimentos sobre os diversos tipos de gêneros de texto em circulação e o contexto em que são utilizados. Considerando os gêneros como ferramentas, Machado e Cristóvão (2006, p. 2):

[...] os gêneros de texto se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à disposição dos sujeitos de uma determinada sociedade, mas que só poderão ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para seu agir, quando esses sujeitos se apropriam deles, por si mesmos, considerando-os úteis para seu agir com a linguagem.

As habilidades de escrita e leitura devem ser aprendidas levando em consideração a finalidade, função social e outros aspectos que possibilitam a compreensão da totalidade dos enunciados, sendo os gêneros discursivos uma ferramenta apropriada para essa aprendizagem. A escrita não pode se resumir a aquisição de habilidades motoras de reprodução no papel de sinais gráficos, obtidas do aprendizado com frases e palavras soltas, descontextualizadas, sem finalidade e sem um receptor. Assim, como a leitura não pode se focar na decodificação acrítica de signos, sem produzir uma reflexão no leitor, “uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente” (ANTUNES, 2003, p. 27).

A aquisição dessas habilidades linguísticas são imprescindíveis aos indivíduos, visto que são formas de comunicação que medeiam sua relação com os outros e com o mundo. Contudo, “saber ler e escrever mecanicamente, ou seja, a mera decodificação, não garante a uma pessoa uma interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade” (REBELLO, 2015, p. 241). O trabalho com os gêneros discursivos, pressupõe, portanto, um olhar para as condições de produção dos enunciados que circulam na sociedade, sob forma de textos verbais (orais ou escritos) e também para os aspectos não-verbais, cada vez mais necessários na contemporaneidade.

Dentre os gêneros discursivos mais utilizados no cotidiano dos educandos, estão os pertencentes à esfera jornalística: notícias, reportagens, entrevistas, infográficos, dentre outros. Cada um desses gêneros possui características e intencionalidades diversas, sendo fundamental o conhecimento não apenas da forma, mas de aspectos subjacentes, tais como a intenção do autor, o contexto discursivo e os efeitos de sentido causados, suscitando uma compreensão nova da língua que aponte para o seu funcionamento e uso.

Dos gêneros discursivos que compõem a esfera jornalística, o enfoque maior foi o gênero notícia, pois é um texto breve e que pode ser facilmente trabalhado em tempo reduzido. Além disso, trata-se de um gênero com capacidade de formar opiniões e conformar visões de mundo, sendo, portanto, um importante objeto de estudo na sala de aula (ROSA; ZANOTTO, 2009).

A notícia é um dos gêneros com mais ampla circulação social, seja por meio da mídia tradicional ou das redes sociais, sendo importante que os alunos aprendam a perceber as intencionalidades imbuídas nos discursos presentes nas notícias veiculadas, que influenciam na forma como elas são transmitidas ao público.

2 | METODOLOGIA

O estudo apresentado teve natureza qualitativa e utilizou-se dos métodos de observação, pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. Fez parte de um projeto concluído e foi desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), envolvendo cinco turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual de Tempo Integral Bilingüe Prof. Djalma da Cunha Batista, localizada na cidade de Manaus.

O projeto intitulado ‘Os Gêneros Discursivos e a Multimodalidade: práticas de ensino-aprendizagem da Língua Materna sob a perspectiva interacional sociodiscursiva’, foi implementado e desenvolvido no ano de 2019, sob supervisão da docente da disciplina na escola, envolvendo o desenvolvimento de atividades didáticas, que trabalharam a escrita, a leitura e a oralidade.

O projeto se desenvolveu associando a pesquisa bibliográfica de cunho teórico com ações pedagógicas desenvolvidas em conjunto com os educandos. Os aspectos avaliados, tiveram enfoque qualitativo e quantitativo, a fim de aprofundar as análises dos dados coligidos. Através da compreensão possibilitada pelos métodos empregados, buscou-se a explicação dos fenômenos, com o objetivo de aplicar intervenções conjuntas com os sujeitos pesquisados.

O objetivo principal foi capacitar os alunos para que consigam relacionar os gêneros jornalístico-midiáticos aos usos e contextos comunicativos, além de suscitar a reflexão acerca dos usos e das situações sociodiscursivas adequadas aos gêneros da esfera jornalística, através da leitura, produção textual e oralidade e reproduzir os gêneros aprendidos, utilizando diversas modalidades tecnológicas para a elaboração de textos híbridos de diferentes letramentos.

As atividades propostas foram realizadas através de sequências didáticas, possibilitando maior controle das etapas a serem seguidas e do desenvolvimento das habilidades linguísticas dos educandos, público alvo das ações. O projeto fez uso de sequência didática para o desenvolvimento das atividades, conforme modelo desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que envolve as seguintes etapas: apresentação da

situação, produção inicial, módulos de atividades e produção final.

3 | TRABALHANDO A ESCRITA E A LEITURA COM O GÊNERO NOTÍCIA

Inicialmente, foi aplicado um teste diagnóstico para que pudéssemos mensurar o conhecimento prévio dos educandos, considerando que tiveram algum contato com o gênero discursivo proposto. O questionário aplicado foi composto por quatro questões, sendo três objetivas e uma subjetiva. Utilizou-se a metodologia de amostragem, aplicando o questionário com uma das turmas alvo do projeto. A turma escolhida para realizar era composta por uma média de 40 alunos. No dia em que o teste foi aplicado, estavam em sala 36 alunos e todos o responderam.

A primeira questão do teste tinha cunho objetivo e questionou se os alunos já tiveram contato com o gênero jornalístico notícia, em alguma outra série cursada (Gráfico 1). Dos 36 alunos, apenas 7, representando 19,4% responderam que sim. Os que não tiveram contato anterior com o gênero somaram 16 alunos, representando 44,4% do total. Os que não souberam responder representaram 36,1%, um quantitativo de 13 alunos. Percebeu-se, portanto, que grande parte dos educandos nunca tiveram contato prévio com o gênero no ambiente escolar, entendido como um contato com conceitos teóricos em sala de aula.

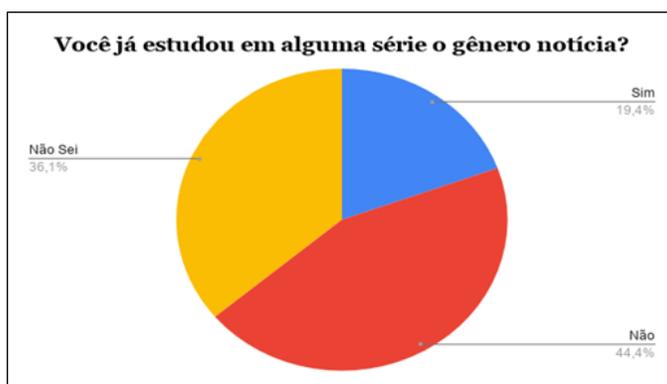


GRÁFICO 1: Nível de conhecimento escolar prévio dos educandos acerca do gênero notícia.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Na segunda questão do teste, os alunos conceituaram o gênero com base nos conhecimentos sobre notícia (Gráfico 2). Não foi solicitado que dessem conceitos teóricos, mas, escrevessem aquilo que relacionavam a notícia. Ao analisar as respostas dadas, categorizou-se as palavras-chave mencionadas com maior frequência na questão. A maioria delas apontou para o relato de fatos e a transmissão de informação.

Os que relacionaram notícia a fato ou informação, totalizaram 50%, representando 18 alunos. Os alunos que mencionaram a notícia como sendo um gênero textual,

representando três alunos, totalizaram 8,33%, mesmo quantitativo dos que a relacionaram ao repórter, telejornal ou televisão (8,33%) e a acontecimento sabido pelos sujeitos (8,33%). Logo, por mais que os alunos não saibam conceituar de forma teórica o que é notícia, a maioria, 77,78%, fez associações corretas do gênero ao modo como ele se apresenta em seu cotidiano comunicativo.

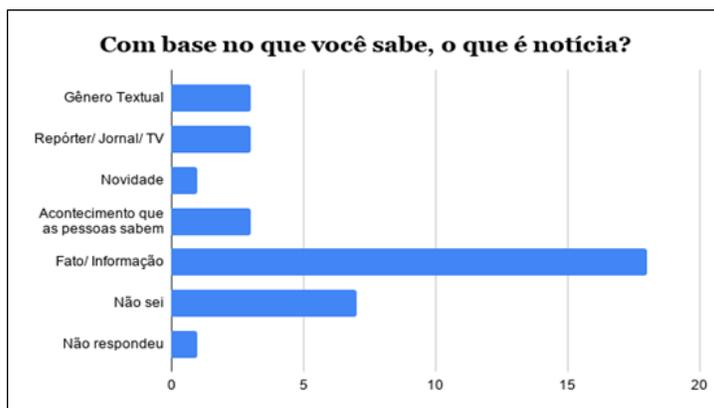


GRÁFICO 2: Conceituações dos educandos sobre o gênero notícia.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Na terceira questão do teste, os alunos deveriam marcar uma alternativa correta, sobre qual a finalidade do gênero notícia (Gráfico 3). Nessa questão, 83,33% dos alunos responderam que a notícia tem como função, informar um fato. Essa foi a questão com maior quantidade de acertos, demonstrando que os alunos já possuem uma ideia do que o gênero propõe.

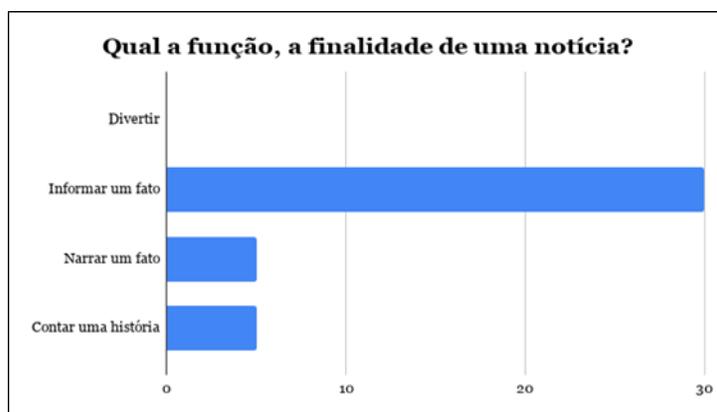


GRÁFICO 3: Teste diagnóstico para identificação dos conhecimentos prévios.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

A partir da análise dos dados gerados pelo teste, elaborou-se uma explicação inicial e norteadora de toda a sequência didática. A partir disso, realizou-se uma exposição prévia, apresentando a esfera jornalística e focalizamos no gênero notícia. Nesse momento, foi importante a compreensão de todos os elementos que compõem o gênero, como afirmam Cereja e Magalhães (2013, p. 13):

[...] a escolha de um determinado gênero discursivo depende em grande parte da situação ou seja, a finalidade do texto a ser produzido, quem são o(s) locutor(es) e o(s) interlocutor(es), o meio disponível para veicular o texto etc.

Realizou-se um debate dirigido sobre o gênero em questão, com pautas como: Qual a importância desse gênero? Quem o produz? A quem ele se dirige? Uma notícia pode ser dada de diversas maneiras, como isso influencia o leitor? Desse modo, os alunos puderam colaborar com suas percepções a respeito desses tópicos e qual representatividade possuía acerca do gênero.

Conforme as dificuldades encontradas no teste diagnóstico, foram elaborados módulos com o objetivo de desenvolver habilidades e conhecimentos acerca do gênero notícia. Uma dificuldade constante foi a de identificar o lide da notícia e para desenvolver essa habilidade, foi elaborado infográficos (Figura 2) para exemplificar quais dados deveriam ser encontrados na notícia, e a partir de recortes de notícias do jornal local “Dez Minutos”, escolhido por ser um veículo jornalístico de grande circulação popular e por apresentar fatos ocorridos no contexto social da cidade, os alunos identificaram com cores diferentes, conforme legenda previamente disponibilizada, os aspectos do lide: “quem?”, “o quê?”, “quando?”, “onde?” e “como?”.



Figura 2: Infográfico desenvolvido para demonstrar os elementos do lide.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Outra dificuldade identificada na produção da notícia foi a percepção das diferenças entre uma narração ficcional e o texto informativo, que apesar de ser descritivo e narrativo, se utiliza de uma linguagem objetiva e clara, com discurso indireto e em terceira pessoa. Essa dificuldade foi enfrentada com o processo de reescrita, pois “a reescrita ajuda o aluno a compreender que o texto segue um padrão de regras lineares” (MATÊNCIO, 2002 apud ROCHA; SILVA, 2017, p. 32). Esse processo auxilia o educando a perceber seus erros e a corrigi-los, concedendo-lhe autonomia na aprendizagem da escrita.

O segundo módulo, consistiu na produção de uma notícia a partir do seguinte enunciado norteador: “Escreva uma notícia em dois parágrafos e cerca de 15 linhas, sobre o surgimento de um animal estranho e desconhecido, use a imaginação!”

1. Comece descrevendo o animal, o local de seu aparecimento, a data e condições, quem o descobriu e como.
2. No segundo parágrafo, descreva a reação das pessoas e o interesse da imprensa. “Feche o texto com a opinião de um especialista.”

Essa atividade (Figura 4 e 5) teve como base uma proposta de produção textual, adaptada de Faraco e Tezza, da obra “Prática de texto para estudantes universitários”. O objetivo desta atividade era fazer os alunos praticarem o conteúdo aprendido, produzindo um texto informativo e descritivo, contendo os elementos do lide e pesando na função social e nas marcas linguísticas do gênero. Também foram trabalhados os aspectos extrínsecos do texto jornalístico, elementos gráficos como: título, subtítulo, autor, fontes, imagem, legenda etc.

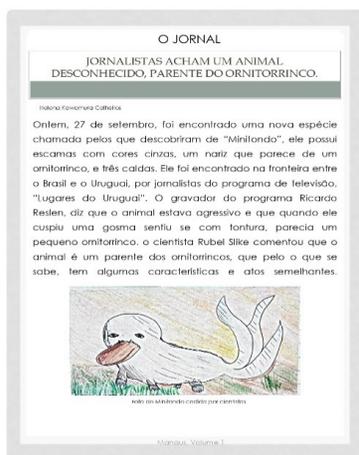


Figura 4: Produção textual de notícia de aluno do 6º ano.

Fonte: Acervo pessoal PIBID, 2019.



Figura 5: Produção textual de notícia de aluno do 6º ano.

Fonte: Acervo pessoal PIBID, 2019.

Para a produção final, optou-se por manter os grupos para facilitar a interação entre os alunos e o compartilhamento de ideias, percepções individuais e conhecimentos gerais. Para que essa produção se tornasse mais verídica, com apoio da direção da instituição, foi programado um evento para a comunidade escolar, em parceria com um grupo musical, formado por servidores da Secretaria Municipal de Limpeza Pública (SEMULSP), chamado “Os Garis da Alegria”. O grupo apresenta um show musical e com atividades lúdicas, com o intuito de levar, de modo descontraído e divertido, a conscientização ambiental para os espaços escolares, comerciais e em bairros periféricos da cidade. Somado a isso, a escola também recebeu a visita do cartunista Maurício de Souza, que também se tornou pauta da produção final.

A partir das informações coletadas pelos alunos dos dois eventos ocorridos na escola, sob orientação dos docentes e dos bolsistas PIBID, permitiu-se que os alunos escolhessem um dos eventos e redigissem uma notícia, contendo todos os elementos característicos do gênero, com adequação a tipologia textual exigida e observando aspectos como função social, intencionalidade e o público leitor do texto. As produções foram supervisionadas pelos bolsistas PIBID, que deram as orientações necessárias, com base nas dificuldades observadas ao longo das atividades de escrita,

Após a escrita das notícias, foi feita uma socialização dos textos entre os alunos das turmas, e cada equipe fez a leitura de seu texto. As notícias das equipes também foram expostas em um evento de encerramento das atividades do projeto no ano letivo 2019, e ficaram disponíveis para a comunidade escolar realizar a leitura dos trabalhos das cinco turmas em que trabalhamos. Nesse evento, realizou-se a premiação da melhor notícia em cada turma, com a entrega de certificados de honra ao mérito.

O trabalho com o gênero notícia foi desenvolvido de forma satisfatória nas cinco turmas, com bastante envolvimento dos alunos nas atividades propostas. O fato desse gênero ter ampla circulação social, possibilitou aos alunos uma aprendizagem mais eficaz, pois partiu-se do conhecimento prévio demonstrado, acrescentando os conhecimentos de elementos ainda não conhecidos, como os elementos gráficos e o lide característico da notícia. Ao trabalhar com a notícia, também foram apresentadas formas de identificar as *fake news*, muito presentes, sobretudo, nas redes sociais, de amplo acesso do público-alvo do projeto.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pode inovar na maneira de promover a aprendizagem e o compartilhamento de conhecimentos na relação aluno-professor, resultando no diálogo do estudante com as diferentes culturas e discursos da comunidade e da escola. A interação também é essencial para que o aluno reconheça e saiba utilizar os discursos em suas respectivas esferas sociais, olhe criticamente para enunciados da esfera jornalística, saiba reconhecer *fake*

news e o intuito político-social dos discursos.

Os gêneros jornalísticos proporcionaram aos alunos o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, possibilitando-os o conhecimento necessário para reconhecer notícias falsas, bem como perceber as formas pelas quais as notícias se constroem, além de identificar a influência de linhas editoriais distintas. Através das atividades aplicadas, foi possível fazer um panorama do desenvolvimento da escrita dos alunos, e observou-se o aprimoramento de aspectos textuais, como a coerência, a coesão e acréscimo de vocabulário.

O evento realizado com o grupo Garis da Alegria trouxe, ainda, um momento de educação ambiental aos alunos, que por meio de atividades lúdicas foram conscientizados sobre a importância da coleta seletiva. Alguns alunos abordaram esse evento em suas notícias, dando enfoque na coleta seletiva, o que culminou em mudanças na escola, que aderiu a coleta seletiva, aprovada pela comunidade escolar. O gênero notícia possibilitou a realização de atividades interdisciplinares, ligando a aprendizagem linguística da escrita e da leitura a educação ambiental.

Além disso, o uso dos gêneros jornalísticos permitiu que os alunos trabalhassem com marcas linguísticas diferenciadas, pois os gêneros, normalmente, trabalhados com os alunos, eram aqueles pertencentes a esfera artístico-literária, como poemas, contos, que possuem uma linguagem menos formal. As atividades desenvolvidas proporcionaram ao educando a oportunidade de produzir textos com construções linguísticas diversas, o que possibilita a ampliação do vocabulário, o exercício de pensar em diferentes interlocutores, ao considerar a função de cada gênero, tornando o aluno proficiente no uso pleno da linguagem em diferentes contextos sociais e interacionais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula 1).

ARRUDA, Soeli Aparecida Rossi de; PETRONI, Maria Rosa. **Gêneros discursivos em sala de aula: uma alternativa para melhorar a leitura e a escrita na EJA – Ensino Médio**. In: LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr., 2002, p. 20-28.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MACHADO, Anna Rachel, CRISTÓVÃO, Vera Lúcia LOPES. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. Revista Linguagem em (Dis) curso – LemD, v. 6, n. 3, set./dez., 2006, p. 547-573.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Série Educação Linguística 2).

REBELLO, Ilana da Silva. **O papel social da leitura e da escrita: a questão do letramento**. Caderno Seminal Digital, v. 1, n. 24, jul./dez., p. 240-266, 2015.

ROCHA, Max Silva da; SILVA, Maria Margarete de Paiva. **A linguística textual e a construção do texto: um estudo sobre os fatores de textualidade**. A cor das letras, v. 18, n. 2, mai./ago., p. 26-44, 2017.

GÊNEROS DIGITAIS – ESCOLHAS DISCENTES, OPÇÕES DOCENTES

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 10/05/2021

Nara Luz Chierighini Salamunes

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Programa de Pós-graduação em Formação
Científica, Educacional e Tecnológica
(PGFCET), Pesquisadora voluntária do Grupo
de Pesquisa sobre Tecnologias em Educação
Matemática
Curitiba – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/7394190114271870>

Este artigo é uma versão atualizada do divulgado em Atas do V SIMELP – V Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa, na Universidade de Salento, em Lecce, Itália, em 2015, o qual compôs o conjunto de trabalhos sobre a temática “Ensino-aprendizagem do português e os (multi) letramentos.

RESUMO: Este trabalho destaca elementos de uma investigação sobre gêneros digitais selecionados por professores de língua portuguesa de escola pública para o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental e relações entre essas escolhas e as matrizes curriculares oficiais relativas ao desenvolvimento do letramento no ambiente escolar. Apresentam-se resultados do estudo de caso de caráter exploratório, desenvolvido em ensino presencial, que identificou, por meio de questionários virtuais, os gêneros digitais utilizados cotidianamente e os selecionados por docentes para planejamentos de ensino presencial. Os resultados suscitam

reflexões sobre as práticas de ensino tendo em vista a emergência dos gêneros digitais e a sua utilização cada vez mais frequente nas práticas sociais. Embora os gêneros digitais estivessem a compor o cotidiano comunicativo escolar de docentes e discentes, não constituíam objeto de abordagem didática dos sujeitos e campo estudados. Considera-se que a análise linguística dos gêneros digitais é conteúdo ainda marginal ao programa curricular. Pedagogicamente, alerta-se para o fato de que a internalização curricular de novas formas comunicativas depende do seu uso efetivo nas interações sociais presenciais e virtuais. No entanto, o simples uso cotidiano dos gêneros digitais não oportuniza o domínio compreensivo e crítico das formas discursivas, dos conteúdos e da abrangência cultural desses recursos linguísticos. Tais domínios dependem de ações didáticas específicas e têm implicações para a formação de docentes e discentes na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais digitais; planejamento de ensino.

DIGITAL GENRE – TEACHING OPTIONS

ABSTRACT: This paper highlights elements of an investigation on digital genres which were selected by teachers of Portuguese working in public primary schools and relations between teachers' decisions and the official curriculum referring to the improvement of literacy in the school environment. This is an exploratory case study on face-to-face learning which identified, by means of virtual surveys, the digital genres that are commonly used and the ones selected by the teachers to develop learning plans for face-to-face

teaching. The results evoke thoughts about the teaching practices in view of the emerging of the digital genres and their increasingly frequent use. Even though the digital genres compose the school routine of teachers and students, they are not an object of the teaching approach of the subjects and the field here studied. It was considered that the linguistic analysis of digital genres is still underused in curriculum planning, although its use in social communication is observed in school. Pedagogically, this study alerts for the fact that the internalization of new forms of communication depends on its actual use in distance and face-to-face social interactions. However, the daily use of digital genres alone does not grant comprehensive and critical mastery of forms of speech, contents, and the cultural scope of those linguistic resources. Such mastery depends on specific didactic actions and it has implications on the formation of teachers and students today.

KEYWORDS: Digital genres; teaching planning.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo registra conexões existentes entre os gêneros digitais selecionados e utilizados por docentes para práticas de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Ele está fundado na busca do aprimoramento das ações de planejamento do trabalho docente para a composição de ações didáticas no desenvolvimento da leitura e da escrita em língua portuguesa como língua materna.

O ensino que objetiva oportunizar ao aluno o domínio das várias formas discursivas na língua portuguesa contempla o uso efetivo de diferentes gêneros textuais do cotidiano. Toda manifestação verbal se dá por meio de algum gênero textual, isto é, por meio de textos recorrentemente materializados em situações comunicativas específicas. Um gênero textual apresenta padrões sociocomunicativos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos situados contextualmente (MARCUSCHI, 2008).

Na perspectiva metodológica interacionista de ensino da língua portuguesa, aqui assumida, as práticas concretas de uso da linguagem escrita configuram a base para o estudo das funções e composições linguísticas dos diferentes gêneros textuais (TRAVAGLIA, 1998). Na atualidade e cada vez mais, uma grande parte das práticas comunicativas se dá por meios digitais e é necessário se compreender em que e com que sentido essas novas práticas comunicativas conotam decisões curriculares e didáticas.

Dentre os gêneros textuais da atualidade, emergem das interações que ocorrem nos ambientes virtuais os chamados gêneros digitais, que apresentam propriedades linguísticas específicas. Quais desses gêneros são objeto de estudo em aulas de língua portuguesa nos anos do ensino fundamental? Que propriedades linguísticas apresentam tais gêneros? Eles coincidem com os gêneros usados por professores nos seus cotidianos não escolares? Que implicações o uso e a ausência desses gêneros nas aulas de língua portuguesa podem ter na formação de leitores e escritores hoje?

Entende-se que respostas a essas questões podem contribuir para a composição de

projetos pedagógicos compatíveis às condições tecnológicas e comunicativas do presente e à qualidade de ensino que se constrói.

2 | A EMERGÊNCIA DOS GÊNEROS DIGITAIS

As configurações curriculares de um ambiente formal de ensino não são prescritíveis na sua totalidade e as intenções em que se pautam conotam e abrem possibilidades de construções culturais. As decisões docentes sobre o que e como ensinar em um determinado contexto escolar compõem o currículo em ação, o qual é constituído a partir de programas preestabelecidos nos projetos pedagógicos das instituições responsáveis pelo ensino fundamental. Tanto os programas curriculares quanto os planos de ensino, elaborados e executados pelos docentes nas salas de aula, somente constituem sentido de construção social quando relacionados a práticas cotidianas e necessárias aos cidadãos; quando se verificam ações intencionalmente organizadas para conectar aprendizagem escolar e convivência rumo a uma melhor qualidade de vida para todos.

O contexto social da atualidade está eivado de novas formas comunicativas orais e escritas advindas das possibilidades criadas a partir das tecnologias digitais. O acesso a essas tecnologias está diretamente relacionado ao acesso aos conhecimentos validados social e cientificamente. Dada a versatilidade e a rapidez com que se modifica o uso dessas tecnologias na comunicação cotidiana, compreender o impacto que ele ocasiona nos diferentes contextos é ainda uma necessidade (MARCUSCHI, 2008) para a atualização ou manutenção de formas de ensino eficazes. Nessa perspectiva, revestem-se de importância estudos de caráter qualitativo sobre como as tecnologias digitais vêm impactando as práticas pedagógicas ou conotando visões curriculares.

Verificam-se estudos brasileiros que investigam o impacto dessas tecnologias na aprendizagem dos estudantes, geralmente associando-o à necessidade de os professores receberem formação específica de forma inicial ou continuada sobre o tema, tendo em vista a ação multiplicadora dos docentes (ARAÚJO, 2007; NAGY, 2014;). Alguns estudos discutem níveis de apropriação das tecnologias da informação e da comunicação pelos docentes (VOSGERAU, 2005) e analisam a transformação que o uso das tecnologias digitais pode ocasionar nas formas como as escolas operam o ensino da escrita (PINHEIRO, 2010).

Ainda são necessários estudos que estabeleçam relações entre as tecnologias digitais e planejamento de ensino. Nessa categoria podem ser citados os estudos de Silva et al (2006), Salamunes (2013) e de Blaskowski (2019).

Dada a emergência dos gêneros digitais na prática social cotidiana contemporânea, entende-se que eles são objeto de ensino e de aprendizagem nas escolas que pretendem convergir ação e pensamento discente nas ações pedagógicas de letramento linguístico e digital. Desconhece-se a existência de estudos que tratem especificamente desse tema no que diz respeito à seleção dos gêneros textuais digitais nos anos iniciais do ensino

fundamental.

2.1 Texto e gênero textual

Um texto é um ato enunciativo sempre em elaboração. É uma unidade de sentido; um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em um contexto comunicativo, em uma atividade interativa historicamente situada. Um texto é sempre uma proposta de sentido, pois este decorre não só da enunciação em si, mas inclusive de sua interpretação. Há textos de tipo narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e conversacional (TRAVAGLIA, 2007). Os gêneros textuais, por sua vez, são instrumentos que fundam as possibilidades de comunicação; são categorias de textos que têm propósitos específicos de ação social em situações particulares. Na escola, os gêneros textuais fundam as possibilidades de ensino e de aprendizagem da língua, uma vez tomados como objetos concretos de estudo das interações sociais (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004).

Algumas dimensões essenciais são requeridas para a identificação de um gênero: os conteúdos, a estrutura comunicativa e as configurações específicas de unidades linguísticas (traços da enunciação, sequências textuais e tipos discursivos) (MARCUSCHI, 2008). Podem-se considerar ainda os “(...) objetivos e funções do texto, condições de produção e eventualmente, suporte.” (TRAVAGLIA, 2011, p. 5).

Ao chegarem à escola, os estudantes já dominam os gêneros orais informais cotidianos. No início da escolarização, trata-se, pedagogicamente, de levá-los a uma tomada de consciência sobre os usos que já fazem de diferentes tipos e gêneros textuais em diferentes práticas e contextos da sociedade onde vivem. No entanto, o trabalho de ensino da língua portuguesa que ocorre para além da alfabetização tem como foco a aprendizagem do progressivo automonitoramento pelo estudante sobre os usos dos gêneros formais públicos, compreendendo a intrínseca relação existente entre língua falada e língua escrita (MARCUSCHI, 2008). Os gêneros textuais compõem uma temática interdisciplinar, pois, de um lado, os fundamentos linguísticos indicam que

Toda produção textual na atualidade, falada ou escrita, se configura inexoravelmente como uma manifestação semioticamente híbrida que mobiliza os multimeios sonoros, virtuais, gráficos, tridimensionais etc. que as novas tecnologias de comunicação e informação têm colocado ao nosso dispor (BAGNO, 2011, p.347).

Por outro, os fundamentos pedagógicos indicam, já há algum tempo, que a abordagem didática da leitura, da produção de textos e dos conteúdos curriculares associados a essas habilidades não são compatíveis com dinâmicas de ensino tradicionalmente instituídas na maioria das escolas de ensino fundamental e reproduzidas, muitas vezes, em formas didáticas também observáveis em ambientes virtuais de aprendizagem.

3 I GÊNERO TEXTUAL E PRÁTICA DE ENSINO

O ensino dos diferentes gêneros na linguagem escrita se dá de forma eficiente quando: a) criam-se situações que efetivam a situação concreta de produção textual, com atenção específica à relação entre produtores e receptores de textos; b) a oralidade e a escrita são desenvolvidas de forma integrada; c) há uma complexificação progressiva das abordagens textuais; d) conteúdos linguísticos são articulados no ensino da leitura e da produção de textos em língua materna (idem).

Essas prerrogativas têm origem no trabalho didático com a escrita, o texto e a gramática da Pedagogia Moderna de Freinet, a qual se insere no movimento pedagógico da Escola Nova. Este movimento, em que os métodos didáticos ativos são preconizados (ARÉNILLA, 2000), teve início há mais de um século na Europa e foi difundido no Brasil a partir de 1932.

Da pedagogia Freinet decorrem os apontamentos sobre a necessidade de a criança: a) participar de situações funcionais de leitura e de escrita para que aprenda a ler e escrever (FOUCAMBERT, 2008); b) interagir com seus colegas e professores na elaboração de textos levando o tempo que for necessário para a experimentação de diferentes formas discursivas presentes na sociedade (XAVIER & ZEN, 1998); c) acessar diferentes subsídios literários como apoio às produções escritas individuais e coletivas a fim de dominar os diferentes gêneros textuais (JOLIBERT, 1998); d) fazer uso e adaptar-se às tecnologias mais avançadas de seu tempo, e) expressar-se livremente (SAMPAIO, 1994).

Por outro lado, esta pedagogia requer professores que: a) organizem seu trabalho em função da articulação entre saberes linguísticos necessários e problemas reais a serem resolvidos com e por seus estudantes (TOCHON, 1995); b) acolham os textos livres de seus alunos de forma que o exercício “...da linguagem oral, da linguagem escrita e da análise linguística se distribuam de forma ponderada e cooperativamente organizada” (SANTOS, 1993, p. 244), o que supõe, c) uma dinâmica didática pautada em projetos de trabalho como estratégia educativa para o alcance do sucesso escolar (MICOTTI, 2009), d) experienciem e empreguem didaticamente todos os instrumentos e as técnicas de comunicação possíveis para tornar o ensino e a aprendizagem ricos em possibilidades (SALAMUNES, 2013).

Nessa perspectiva, experiências pedagógicas significativas de trabalho didático para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental vêm sendo relatadas. Micotti (2009), por exemplo, registra uma série de trabalhos didáticos que levaram em conta as orientações de Jolibert (1998) sobre a necessidade de as crianças aprenderem a ler e a escrever diferentes tipos de textos ao se pretender, didaticamente, o desenvolvimento pleno de suas capacidades comunicativas. Ao contrário do que supõe o senso comum escolar, nessas experiências, o ensino da gramática não está descartado.

Entendendo-se a gramática como um “sistema interiorizado que permite produzir e

compreender enunciados” (LAMAS, 2000, p. 211), nos anos iniciais do ensino fundamental, seu ensino supõe múltiplas interações linguísticas, nas quais são revelados os aspectos comunicativo-linguísticos já conhecidos, e, internalizados novos procedimentos convencionais de comunicação pelos estudantes. Assim, a gramática é aprendida, inicialmente, no uso (gramática implícita), e progressivamente, sobre o uso (gramática explícita) da língua materna. Isso leva à compreensão de que ela não é o ponto de partida do ensino da língua escrita, mas os processos comunicativos em si. Ela também não é ponto de chegada do ensino da língua portuguesa. Sua abordagem didática é, no entanto, meio para a aprendizagem da leitura e escrita de um número infinito de textos e hipertextos.

3.1 Novas tecnologias da comunicação e gêneros digitais

O surgimento de novas tecnologias de comunicação amplia a proliferação de gêneros textuais. É o que acontece há quatro décadas, com a multiplicação das mídias eletrônicas e a comunicação mediada por computadores. O seu uso massivo possibilitou o aparecimento dos chamados gêneros digitais, os quais nada mais são do que os gêneros textuais que emergem dessas e nessas comunicações, e dos hipertextos, novos espaços virtuais e formas de escrita e de leitura em mídia eletrônica.

Um hipertexto é uma escritura eletrônica composta por interconexões virtuais de linguagens verbais e não verbais de diferentes fontes. É caracterizado pela ausência de limites definidos para o desenvolvimento da leitura, pela interatividade e acessibilidade ilimitada (MARCUSCHI, 2007).

Embora a concepção de hipertexto date da metade do século passado, somente na atualidade, com os processadores de texto, é que ele se constitui um recurso textual de caráter aberto, multissequencial e multilinear em que o leitor, condicionado pelos seus próprios interesses e conhecimentos, é coprodutor da constituição do texto.

Diferentes decisões são possíveis a diferentes leitores de um mesmo hipertexto no que diz respeito à ordem e ao conteúdo a ser privilegiado na leitura, assim como diferentes construções cognitivas e interpretativas. Apesar disso, um hipertexto não é um agregado incoerente de enunciados e de fragmentos, mas uma estruturação de discursos com múltiplas possibilidades de direcionamento da leitura (*idem*).

Observa-se, com as atuais tecnologias digitais, uma revolução dos modos sociais de interagir linguisticamente a partir do uso da internet. Essa revolução está baseada na escrita; com ela surgem novos gêneros textuais e outros se transformam; a escrita tende à informalidade, a um menor controle e a uma maior rapidez (CRYSTAL apud MARCUSCHI, 2008).

Um hipertexto não é um gênero digital específico. Antes, pode ser um dos gêneros digitais agregando uma série de outros. Seu uso como recurso pedagógico tem implicações significativas para os processos de leitura e de escrita, para o ensino e o desenvolvimento dessas habilidades.

Também os gêneros digitais, que emergem com as novas tecnologias da comunicação, reconfiguram práticas sociais e pedagógicas de ler e de escrever. Conforme Marcuschi (2008), seguem alguns gêneros digitais cujas formas de produção típicas já estão padronizadas e internalizadas pela literatura a partir dessas novas tecnologias: *e-mail* (correio eletrônico, criado em 1972); *chat* em aberto (bate-papo virtual sincrônico, criado em 1988); *chat* reservado (bate-papo-virtual restrito a um determinado número de participantes); *chat* agendado (bate-papo-virtual ao qual os participantes podem agregar outros recursos digitais tendo em vista sua prévia organização); entrevista virtual (diálogo com menor informalidade do que a que acontece nos *chats*); *email* educacional (interação assíncrona para fins institucionais e formativos); *chat* educacional (interação síncrona para abordagem de ensino complementar individual ou grupal); videoconferência interativa (comunicação síncrona com uso de imagem, voz e texto escrito); lista de discussão (comunicação assíncrona mediada por um líder); endereços eletrônicos de diferentes propósitos; *blog* (diário virtual autobiográfico).

Costa (2009, p.61) acrescenta à essa lista: *home page* (página de entrada de um sítio virtual); *fotoblogs* (blog de fotos); *bâner* (anúncio); *blogdex* (índice de blogs); *chat tv* (teletexto curto); *ciberpaper* (artigo para site); *e-zines* (gênero alternativo; à margem do processo de produção cultural institucionalmente constituído e valorizado); *flame* (*email* na forma de insulto); *link* (hiperlink, tag; elo de um hipertexto); *hoax* (boato que circula pela internet); *fórum* (*chat* reservado); *netiqueta* (conjunto de regras de etiqueta que disciplinam a interação na internet); *nupedia* (projeto aberto de enciclopédia sem conexão editorial mútua); *scrap* (recado deixado em sítios virtuais); *site* (sítio; conjunto de arquivos ou páginas virtuais); *tag* (palavra-chave relevante semanticamente a uma informação).

Acrescentem-se a esses listados, as *lives* (transmissões ao vivo feitas por meio de redes sociais) e *webinars* (seminários ao vivo ou gravados, realizados via internet, que oportunizam a interação via *chat*), cujos usos e formatos se multiplicaram fortemente, a partir de 2019, com a crise sanitária mundial que ocasionou a necessidade de distanciamentos físico-sociais.

Conforme Costa (op. cit., p.62), a escrita realizada nos diferentes ambientes interativos da internet “Caracteriza-se como escrita abreviada, sincopada, parecida com a escrita escolar inicial. [No entanto] Os usuários de internet usam um código discursivo escrito complexo (alfabético, semiótico, logográfico)”. Com base em estudo de Anis (2000), ele reafirma que os usuários da internet estariam fazendo uso espontâneo e simultâneo dos três sistemas básicos de escrita da humanidade: o ideográfico (pictogramas e ideogramas), o silábico e o alfabético, juntamente com outros recursos eletrônicos e midiáticos, cujo resultado seria um novo “código discursivo” ou um novo “sistema de escrita e de escritura”.

Neste novo sistema, de caráter híbrido, os significados das mensagens são expressos pela: a) contração das palavras e de conjunto de palavras; b) abreviação fonética; c) forte marcação da entonação, pelo excessivo uso de sinais de pontuação,

de formas e de quantidades de letras; d) recursos icônicos “paralinguísticos” (exemplo: caretinhas). Essas formas, próprias do espaço eletrônico, visam a facilitar a redação da mensagem e regular as trocas de interação verbal e social na internet. Tais gêneros textuais estão sendo incorporados rápida e progressivamente às práticas sociais cotidianas, fora e dentro da escola, com o uso de diferentes instrumentos eletrônicos. De que forma eles estariam chegando à escola e às aulas de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental?

3.2 Proposições curriculares e didáticas com os gêneros textuais digitais

O domínio compreensivo e crítico dos usos e das formas comunicativas que se dão com o uso das mídias digitais é uma necessidade da população na atualidade, portanto, é direito de todos.

A alfabetização midiática e informacional vem sendo solicitada como componente curricular a todos os níveis do sistema educacional da América Latina. Esse direito é afirmado na Declaração Mundial dos Direitos Humanos (Art. 19º), na Declaração de Grünwald, em 1982, e ratificado na Declaração de Alexandria, em 2005, quando é colocado no centro da formação continuada. Nesse sentido, todas as instâncias educacionais são responsáveis pelo aprofundamento qualitativo de práticas pedagógicas que levem ao desenvolvimento de habilidades e de competências para a busca e o usufruto do direito à informação e à expressão livre (CAROLYN, 2013).

No Brasil, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) as tecnologias da informação e da comunicação e as linguagens por elas possibilitadas são apontadas como conteúdos necessários à formação de estudantes e professores da educação básica, tendo em vista os ritmos e processos produtivos informatizados. Em termos municipais, documentos tais como as Diretrizes Curriculares para a Educação do Município de Curitiba (CURITIBA, 2006), e os que dela decorrem desde então, ratificam as práticas de ensino que incorporam recursos midiáticos e tecnologias digitais como instrumentos de aprendizagem e de comunicação do cotidiano social.

No que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, esses dois documentos registram a necessidade de os estudantes operarem progressivamente com diferentes gêneros textuais, mas não fazem referência explícita aos gêneros digitais, o que é encontrado, em parte, no documento municipal que trata dos Critérios de Avaliação de Aprendizagem (CURITIBA, 2007) e, explicitamente abordado, a partir de 2016, no Volume II do Currículo do Ensino Fundamental do município de Curitiba. (CURITIBA, 2016).¹

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, 74), cuja versão final é de 2018, faz reiteradas referências à cultura e à linguagem digitais, e, aos *canais, meios e ferramentas* a elas associados. Declara como necessários à escola a construção de novos processos formativos, os quais devem ocorrer na perspectiva de *multiletramentos*:

¹ A publicação do documento municipal de Curitiba de 2016 é posterior à divulgação da primeira versão deste artigo.

“A leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas [...] ou em movimento [...] e ao som [...], que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.”

Nesse documento, os gêneros digitais são, na maior parte das vezes, referenciados como gêneros *multissemióticos* e *multimidiáticos*, ao lado dos gêneros orais e escritos.²

Sobre a relação entre mídia e educação no currículo como prática cultural, Fantin (2012) afirma que é necessário superar a visão de que os instrumentos midiáticos são simples recursos pedagógicos e que se limitam a auxiliar na formação de pessoas leitoras e escritoras. Ela enfatiza a necessidade do desenvolvimento de uma leitura crítica e produtiva, entendendo o currículo como um repertório de saberes e competências correlacionadas e integradas a todas as mídias. Se, por um lado, a alfabetização midiática e informacional é um direito reiterado nos documentos oficiais, por outro, a alfabetização e o letramento linguístico são condições à compreensão, apropriação e análise crítica dos conteúdos que são veiculados nas diversas mídias.

Entende-se que, um país com limitados níveis de letramento linguístico não pode prescindir de recursos pedagógicos atuais, cotidianamente situados nas práticas sociais, para oportunizar que a aprendizagem da leitura e da escrita se efetive. Os gêneros digitais, como expressões comunicativas inerentes às práticas cotidianas interativas por meio de ambientes virtuais, são ao mesmo tempo formas e conteúdos linguísticos e comunicacionais que constituem um todo didático, uma unidade de conhecimento que conecta alfabetização/letramento linguístico e alfabetização midiática e informacional.

Pode-se afirmar, diante disso, que o trabalho curricular com gêneros digitais dos anos iniciais do ensino fundamental requer: a construção de esquemas didáticos específicos e, a presença massiva das mídias eletrônicas na escola e à disposição permanente de professores e estudantes.

Acreditando-se na relevância dessa temática; na necessidade de pesquisas qualitativas que verifiquem práticas didático-linguísticas sobre gêneros textuais digitais e com base em Yin, (2000) foi desenvolvido este estudo de caso escolar, de caráter exploratório, cujo campo foi uma escola municipal de anos iniciais do ensino fundamental do Município de Curitiba. Para sua realização, foram enviados, por correio eletrônico, questionários no formato de formulários (*google form*) a professores de uma escola de anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Curitiba, com o objetivo de levantar quais gêneros digitais foram selecionados por eles para trabalho didático e de quais gêneros digitais esses professores fazem uso cotidiano.

Dos dezesseis professores responsáveis para o ensino de língua portuguesa, cinco concordaram em responder aos questionários recebidos, cujos dados foram analisados à

² O componente curricular *Língua Inglesa* desse mesmo documento, inclui a necessidade de os estudantes do último ano do Ensino Fundamental terem desenvolvida a habilidade de “Reconhecer, nos novos gêneros digitais, novas formas de escrita [...] na construção de mensagens.” (*op. cit.*, p. 264)

luz dos fundamentos teóricos apresentados anteriormente, os quais tiveram um caráter interdisciplinar: pedagógico, linguístico e de comunicação social.

A partir dessas análises, foram categorizados: a) os gêneros digitais utilizados cotidianamente pelas docentes; b) os gêneros digitais selecionados por elas para composição de seus planejamentos de ensino e c) as funções atribuídas pelas docentes ao trabalho didático com esses gêneros. Análises das respostas docentes permitiriam considerar alguns dos conteúdos linguísticos privilegiados para o processo ensino-aprendizagem e relacioná-los ao desenvolvimento do letramento linguístico e digital no ambiente escolar, conforme segue.

a) As seleções docentes

Os únicos gêneros textuais digitais apontados por duas docentes como selecionados para comporem seus planejamentos de ensino foram os bate-papos virtuais e endereços eletrônicos. Três outras professoras incluíram estes gêneros digitais como dispensáveis do planejamento de ensino. Essas três professoras também consideraram como dispensáveis outros gêneros digitais, quais sejam: *blog*, endereço de *email*, videoconferência, assinatura virtual, *homepage*, *scrap*, *tag* e *e-zine*. Nenhuma das professoras selecionou os gêneros digitais entre os que eram utilizados por elas cotidianamente.

Esses dados nos levam a refletir sobre o conceito de gênero textual que tinham as professoras respondentes dos questionários. Elas estariam ou não considerando os gêneros digitais como gêneros textuais? Qual o conceito de gênero textual construído por elas?

3.3 O planejamento de ensino e os gêneros textuais

As professoras afirmaram planejar seu trabalho didático pautando-se na abordagem de gêneros textuais e a justificaram afirmando que são eles o ponto de partida para seu trabalho com a língua portuguesa; por entenderem a importância de expandir o universo literário para a criança; para contemplar as Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal da Educação; por ser necessário que os alunos tenham um repertório textual; para desenvolver habilidades na escrita e na leitura, e, pela importância que tem a apresentação de vários gêneros textuais aos alunos durante sua formação. As justificativas evidenciaram a aceitação das prerrogativas oficiais sobre a necessidade da abordagem didática de diferentes gêneros textuais no processo de formação dos estudantes, mas nos levam a indagar qual a relação que as professoras estabelecem entre o seu planejamento de ensino e as práticas sociais.

Nas respostas das professoras, não há referência a abordagens de conteúdos linguísticos relativos à diferenciação de gêneros textuais, tampouco a aspectos específicos sobre as habilidades de leitura e de escrita. Suas respostas parecem evidenciar a preponderância dos gêneros literários, seus conteúdos e a consideração da necessidade

de leitura destes para a ampliação de visões mundo dos estudantes.

4 | GÊNEROS DIGITAIS E EXPERIÊNCIA DOCENTE

As professoras que responderam aos questionários afirmaram atuar no ensino fundamental por períodos entre dez e quinze anos. Quais foram os processos de formação continuada de que participaram? Esses processos incluíram os gêneros digitais entre os gêneros textuais que foram objeto de estudo para ações didáticas? De que forma? Com que abordagem teórica? Como foram os processos de formação continuada com as tecnologias digitais? Qual o conceito de letramento digital que evidenciaram?

Essas reflexões sobre as práticas de ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, suscitadas pela emergência dos gêneros digitais, pelo uso de mídias impressas e digitais na escola e pelas experiências docentes registradas, permitem considerar que os gêneros digitais estavam a compor o cotidiano escolar das docentes na escola do estudo, mas não constituíam pauta significativa de planejamento de ensino de língua portuguesa realizado pelos sujeitos estudados.

A análise linguística dos gêneros digitais parece ainda ser conteúdo ainda marginal aos programas curriculares no Ensino Fundamental, embora seu uso nas formas comunicativas sociais na escola seja, em parte, observado. Pedagogicamente, há que se alertar para o fato de que a internalização de novas formas comunicativas, com ou sem o uso de novas tecnologias, depende do seu uso efetivo nas interações sociais. No entanto, o simples uso cotidiano dos gêneros digitais não oportuniza o domínio compreensivo e crítico das formas discursivas, dos conteúdos e da abrangência cultural desses recursos linguísticos. Tais domínios dependem de ações didáticas específicas e têm implicações para a formação de docentes e discentes na atualidade.

Assim como as escolhas docentes suscitam reflexões importantes sobre a relação entre o ensino de língua portuguesa e os gêneros digitais emergentes, a análise das práticas sociais discentes com esses gêneros se faz necessária para uma melhor compreensão do que é necessário contemplar no planejamento de ensino dessa área de conhecimento.

Compreende-se até aqui que o desenvolvimento dos níveis de letramento linguístico e digital dos cidadãos e da sociedade depende de o ensino da língua portuguesa na escola se pautar no uso interativo das tecnologias digitais da comunicação e da informação em efetivas práticas sociais. Levando-se em conta que a obsolescência destas tecnologias não ocorrerá sem que elas tenham deixado profundas transformações culturais, o estudo dos gêneros digitais que emergem nessas transformações deve compor o movimento de aprimoramento do ensino da a leitura e da escrita por estarem estas habilidades fortemente presentes nas formas comunicativas da atualidade. E a escola fundamental, maior responsável pelo desenvolvimento dessas habilidades nos estudantes, precisa tornar-se mais permeável e fluida em termos curriculares e didáticos às mídias digitais sem que essa

responsabilidade seja colocada em segundo plano.

REFERÊNCIAS

ARÉNILLA, L. et al. **Dicionário de Pedagogia**. Instituto Piaget, 2000.

ARAÚJO, J. C. Os gêneros digitais e o desafio de alfabetizar letrando. **Trabalhos de linguística aplicada**. n.46. vol.1. p.79-92. jan-jun 2007. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/1851> Acesso em: 04 maio 2015.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

BLASZKOWSKI, D. A. A. de M. **Gêneros Digitais: Considerações sobre uma prática significativa docente no contexto do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias). Centro Universitário Internacional UNINTER. Curitiba, 2019)

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Curricular Comum Nacional**. Brasília, 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

CAROLYN, W et al. **Alfabetização midiática e internacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, 2013.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação do Município – ensino fundamental**. Vol. III. 2006.

_____. _____. **Caderno de Critérios de avaliação de aprendizagem**. Vols. I e II. 2007.

_____. _____. **Currículo do Ensino Fundamental**. Vol. II. 2016.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2004.

FANTIN, M. Mídia-educação no ensino e no currículo como prática cultural. **Currículo sem fronteiras**, v.12. n.2, p.437-452, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/fantin.htm> Acesso em: 08 maio 2015.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor – aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LAMAS, E. P. R. et al. **Dicionário de Metalinguagens da Didática**. Porto: Porto editora, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

MICOTTI, M. C. de O. (Org.^a) **Leitura e escrita – como aprender com êxito por meio da pedagogia de projetos**. São Paulo: Contexto, 2009.

NAJY, M. J. S. O impacto do uso de dispositivos digitais nas escolas públicas como ferramenta de ensino. Dissertação de Mestrado. PUCSP. São Paulo, 2014.

PINHEIRO, P. A. Práticas de produção no MSN Messenger: ressignificando a escrita colaborativa. RBLA. Belo Horizonte, v.10, n.1, p.113-134, 2010.

SALAMUNES, N. L. C. Novas tecnologias no planejamento de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. In: IV SIMELP (**Anais...**), 2013. p.1631-1637.

SAMPAIO, R.M.W.F. **Freinet – evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, 1994.

SANTOS, M. L. dos. **A expressão livre no aprendizado da língua portuguesa – Pedagogia Freinet**. São Paulo: Scipione, 1993.

SILVA, O. M. R. da; VOSGERAU, D. S. A. R.; JUNQUEIRA, S. R. A.. A integração das tic nos planejamentos elaborados por futuros pedagogos. In: VI EDUCERE - Congresso Nacional de Educação, 2006, Curitiba. **Anais do VI EDUCERE - Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Editora Champagnat, 2006. v. 1. p. 1-838.

TOCHON, F. V. **A língua como projecto didático**. Porto: Porto Editora, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. **A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies**. Alfa: Revista de Linguística, v. 51, p. 39-79, 2007. ISSN/ISBN: 19815794.

_____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros?. In: I SIELP (**Anais...**). Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 509-519.

VOSGERAU, D. S.A.R. **Reconception d'une formation à l'intégration des TIC à l'enseignement à partir de l'analyse d'une pratique, de ses fonctionnalités et de ses dysfonctions**. Thèse présentée à la Faculté des études Supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophie Docteur – Option Technologie Educationnelle. Université de Montréal, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso – Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

XAVIER, M. L. M. & ZEN, M. I. H. D. **Ensino da língua materna – para além da tradição**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

CAPÍTULO 6

A POLÍTICA NA TRADUÇÃO DE IDEOSCAPES ETNOGRÁFICOS: *THE DEATH AND LIFE OF AIDA HERNANDEZ: A BORDER STORY*

Data de aceite: 01/06/2021

Rachael Anneliese Radhay

Universidade de Brasília
Brasília, Distrito Federal, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-8143-0974>

RESUMO: A ecologia do discurso imigratório é uma paisagem ideológica em fluxo (um *ideoscape*). É uma paisagem construída com base na mobilidade humana, nos mundos pessoais (*lifeworlds*), na segurança ontológica, e também, nas complexidades emocionais e institucionais. Nos últimos anos, há bastante produção de literatura e de etnografias de fronteira, que representam as narrativas de migrantes na fronteira E.U.A.-México. A etnografia como literatura não-ficção serve para documentar as trajetórias de fronteira. Neste trabalho, propõe-se examinar como essas trajetórias são representadas e ou traduzidas em um estudo de caso da obra não-ficção, *The death and life of Aida Hernandez: a border story* escrita por Aaron Bobrow-Strain (2019) em que existe uma ecologia distinta no ethos da etnografia e na criminalização do imigrante. Neste estudo de caso, avalia-se a relação entre a política de paisagens etnográficas, a tradução e a agência com base na Análise Crítica de Discurso (Wodak & Kollner, 2008; Wodak & Meyer, 2016) e também em questões de avaliação e tomadas de decisão (Munday, 2012) na tradução de etnografia como um gênero de vozes representadas e representativas.

PALAVRAS-CHAVE: Etnografia; Agência; Habitus Institucional; *Lifeworlds*; Tradução

ABSTRACT: The ecology of immigration discourse is an ideoscape in flux. It is a landscape constructed along human mobility, lifeworlds, ontological state security as well as along emotional and institutional complexities. There has been significant recent proliferation of border literature and ethnographies that represent narratives of migrants on the U.S-Mexico border. Ethnography as non-fiction literature documents border trajectories. This paper seeks to address how these trajectories are represented and or translated through a case study of the non-fiction work, *The death and life of Aida Hernandez: a border story* by Aaron Bobrow-Strain (2019) in which there is a distinct ecology in the ethos of ethnography and immigrant criminalization. This case study assesses therefore the relation between the politics of ethnographic ideoscapes, translation and agency based upon Critical Discourse Analysis (Wodak & Kollner, 2008; Wodak & Meyer, 2016) as well as evaluation and decision-making (Munday, 2012; Valero-Garcés, 1995) when translating ethnography as a genre of represented and representative voices.

KEYWORDS: Ethnography, agency, institutional habitus, *lifeworlds*, translation.

People close to Aida saw value in her life and dignity in her survival, but to outside observers the facts of her story wouldn't fit images of the model immigrant. Aida's teen pregnancy and struggles with poverty, her shoplifting offense, and her humanitarian visa overstay would burden the case. Her false citizenship claim at the border would probably sink it. Letters of support from community members in Douglas might help, but the ultimate outcome rested almost entirely on Aida's self-presentation. Aida and Jesse began to work together on her testimony (Bobrow-Strain, 280:2019).

Mobility and border spaces do not imply a simple dislocation from one point to another. Dislocation involves other issues: border institutionality (Balibar, 2010). This institutionality is constructed along knowledge regimes and evaluative procedures *vis à vis* humanitarian and criminalization issues (Blommaert 2009; Walters, 2010: 158). The frontier is both an institutional narrative as well as individual lifeworlds – it is a transnational framework. Text genres are complex discursive spaces in which translation is linked to the ethics of recognition. Mobility and the dispute for legal recognition is a contradictory binary space in which the sociology of actors is constructed discursively between “us” and “them”, that is, through the labelling of social actors, the generalization of negative attributes and the institutional argument to exclude or include specific groups. Given historical norms, discursive constructions may intensify or mitigate, make less or more implicit tolerance as well as norms to be politically correct in the public sphere (Wodak & Koller, 2008). Immigration discourse fits into an institutional habitus as well as the immigrant's lifeworld. It presupposes power relations and networks, naturalized and constructed in immigration discourse. This discourse and power refer to hierarchies in contexts in which multiple truths are constructed *vis à vis* immigration. These truths are arguments that empower State hegemony in which immigrants are constructed either as a menace to national security or as a threat to the labor market; or as highly skilled workers, inserted on the market or in other derogatory, metaphorical terms (Santa Ana). At the same time, revindications from human rights groups as well as legal norms on human rights generate other public discourses within institutional discourse. Thus, study focuses on the non-fiction work, *The death and life of Aida Hernandez* with a view to understanding the relation between control, discipline, agency and the immigrant's institutional trajectory given that mobility does not imply a mere dislocation from one place to another; human flows provoke the problematization of mobility due to securitization and criminalization. The policing of human flow is symbolic, in other words, security is public patrimony, a value or a right, a demand of citizens (Amicelle *et al.*, 2017: 167; 169). Criminology in mobility cannot be ignored, borders are not always seen as humanitarian landscapes but as spaces of conflict.

They are spaces in which sovereignty apparently becomes fragmented in the shop window of social and humanitarian inclusion; protection of citizens; crime and the stigma of criminalization. Understanding the link between crimmigration and criminalization in migration contexts and the dispute for borders and citizenship in the determining of members

reveals the conflict and empathy in public sphere discourses, the boundaries of policy and legislation and the counternarratives of documented and undocumented migrants (De Fina, 2003; Van Dijk, 2006). According to Stumpf, membership theory has to do with two strategies employed by the sovereign state: the power to punish and the power to express moral condemnation (2013: 15). Immigration is built along moral filters. Based upon a legitimising and argumentative framework (Van Leeuwen; Ellis), it is possible to recognise the foreigner in judicial and or social terms. Objectively, the “State” is defined legally, it is considered as a sovereign state power both internally as well as externally, as a space, it is a clearly demarcated area – State territory. In addition to this legal definition, the “nation” also means a politically demarcated community with a common ascendancy, tied at least to a common language, culture and history... a national origin, *attributed by others*, associated from the beginning as a negative demarcation between what is native and foreign (Habermas, 2002: 129-130; 132).

In this sense, state immigration discourse is bureaucratic and at the same time strategic: the bureaucracy of laws and legal procedures together with State talk serve to construct a favourable image - a scenario of imagined stability, legitimised in legal-institutional language that cocoons against the disturbing scenarios of human dislocation – “ethnoscapes” in movement (Anderson; Appadurai).

The stereotypes of State bureaucracy do not exist in a social *vacuum* (Herzfeld, 1992: 77); they emerge out of relations between social actors in contexts of power, relative to circumstances and situations, national and neoliberal ideologies, systems of classification or meaning and securitization (Arcarazo & Freier, 2015; Barrero & van Dijk, 2007). The notion of “securitization” has to do not only with economic and territorial issues but refers to the nation-State’s ontological security, the construction of immigrants in a negative and excluding manner cultivates the State’s ontological security and its immutable sovereignty. In Germany, William (2014) discusses national narrative and citizenship. Among other studies, Santana’s extensive work on metaphors used to describe latinos in U.S. public policy stands out (1999; 2002). Another study on the use of metaphor in immigration is by Strauss (2013). Carminero-Santangelo (2016) provides an in-depth overview of border literature, a history of immigration policies in the United States and immigrants’ stories in relation to trauma and genres used in documenting latino border lives. This work is quite significant when considering the emotional gap or hierarchy embedded in public stance and lifeworlds. In Ibrahim (2005), changes in Canadian immigration policy are mapped according to “securitization in migration”, hinged along a new type of racist discourse. Ceyhan and Tsoukala (2002) look at discourses underlying securitization of migration in western societies; they consider that these discourses are based on the myth: immigrants are always a threat to national security, thus the securitization argument justifies the latter’s exclusion. Stumpf (2013) carries out a detailed ethnographic study on detention centers for foreigners in the United Kingdom as he explores the complexities of detention in immigrant lifeworlds. For

Chilton (2004), securitization is a coercive, legitimising lexicalization in that it generates fear, stemming from the presupposition that immigrants are a physical or economic threat to the host nation. For example, detention centres in the United Kingdom are even more common and are ambivalent spaces of humanity, crimmigration and criminalization (Silverman, 2013; Bosworth, 2014)

The focus of this study is to look at border control interactions and lifeworlds in the US-Mexico border context through the ethnographic biographical work constructed in *The life and death of Aida Hernandez*. The expectation is to generate qualitative and quantitative data with respect to humanitarian rulings. It is essential to remember that the public-institutional sphere is based upon power and hierarchies that are expressed not only in grammatical forms but also have to do with control and dominance of the social occasion, the text genre, regulation of access and specific public spheres and the actors involved (Van Dijk, *qtd.* Gee & Handford, 2012; Reisigl & Wodak, 2016). The text genres and the social occasion are controlled and written by the institutional hegemony, that is by the state's persuasive institutional voice in which truths are determined. Truth is obviously linked to power, to the prestige of certain types of knowledge and texts and to specific social networks. It exists in ideological nodules or acts: what do they hide? What do they reveal? What do they legitimise? What do they value? There is an argumentative framework involved in which engagement in terms of crime, humanitarian ethics and legality is measured. The outline below is constructed according to modalities - humanitarian stance as well as border protection are weighed value decisions, there is always deliberation as to what should or should not be done in service to the state, national security but also in service to humanitarian issues without going beyond good sense: public sphere theory in action.

Claim (solution)	'we should do x' (should, must, ought to)
Circumstantial premises	Because we ought to be concerned about: Context of action: natural, social, institutional facts (e.g. promises, moral values, duties, commitments) – 'world A'
Goal premises (there can be more than one)	And we ought to be concerned for reaching: Future state of affairs, in which values, commitments, or concerns are realised – 'world B'
Value premises – (values determine goals)	Because it is in line with these values e.g. 'fairness' or 'justice'; the right thing to do
Means-goal premise	We should do 'x' because it will presumably take us from 'world A' to 'world B'
Alternative options (consequences)	We shouldn't do 'x' because 'y' might happen, but we could do 'z' (or, several other alternatives)
Addressing alternative options (counter- argument)	But, if we do 'z' there will be some negative consequence, or it will interfere with value premises or goal premises

TABLE 1 ARGUMENTATIVE FRAMEWORK

Source: (Ellis, 2017, adapted from Van Leeuwen, 2007)

Hence, the following questions must be taken into account in analysing border control or other text genres produced within the scope of immigration:

- i) How is immigration constructed in the public sphere? (Wodak & Koller, 2008).
- ii) How can control be "argued" without discriminating and or excluding? (Argaman).
- iii) How are text genres organized in regulating and evaluating interactions in institutional contexts? (Oberhuber, 2008; Munday, 2012).
- iv) How is a specific discourse interpreted or transmitted in diverse social groups? (Oberhuber, 2008).

Ethnography reveals the evaluative, ontological ideoscapes involved in the aforementioned questions and in the argumentative framework presented previously. It unveils issues of power, mobility, access and control tied up in genre and language hierarchies as to what should or should not be done. According to Munday: "evaluative

language is in many ways the bridge between the central concepts of ideology and axiology” (2012: 12). Ethnography, moreover constructs an empowering narrative on trauma, gender, family and criminalization (Bobrow-Strain, 232). Ethnography captures both the subject’s public as well as personal trajectory: the narrative is both public as well as particular (Baker, 2006a; 2006b); Carminero-Santangelo, 2016; de Fina, 2003). Narratives engage institutional voices as well as immigrants’ counter-narratives (Andrews, 2004).

The death and life of Aida Hernandez captures the trauma involved in Aida’s lifeworld experiences and her anxiety in seeking to obtain US residence. As an ethnographic biography, the non-fiction work is a sensitive text. Indeed, ethnography is a “translation” not only of institutional voices but of undocumented voices. It moves along multiple spaces (Gustavson & Cytrnbaum, 2003; Valero-Garcés, 1995). According to Sturge (1997), ethnographies are representative texts in which “translation is closely bound up with the power relations between the cultures involved”.

Further, it is a complex genre woven around interviews, diaries, testimonies and narratives. Nevertheless, it seeks to give voice to the undocumented (De Fina, 2003: 223; Inowlocki & Lutz, 2000: 316). Ethnography implies a translation of complex realities in immigration: “but whereas ordinary translation takes as its object a piece of language already somewhat decontextualized and depersonalized, ethnographic translation is faced with ‘raw’ words hovering around the mouths and ears that produced them” (Sturge, 1997: 22). Bobrow-Strain, a political scientist explains his construction of the book as a project occupying

a space between journalism and ethnography, with a dash of oral history and biography. One thing it is not is first-person testimony. Instead, the book emerged out of a long process of intensive collaboration...In the end, though, I was the author. This meant confronting the way my very different social position and personal experiences shaped the story and my relationship with Aida (169).

Ethnography problematizes translation and social interaction (Polezzi, 2012). It records the psychic (Christian & Churchill, 2005) as well as legal dilemmas of moral recognition as this is linked to who becomes visible or remains invisible in terms of legal residence, citizenship or deportation (Domenech, 2015; Marinucci, 2016). Within the legal immigration context, immigration is not only human diaspora. There is a sociology of actors involved in the legal ruling; circumstantial arguments must be organized and represented according to truth values in institutional knowledge *vis à vis* social imagery and social indifference (Angermuller, 2018; Bloor, 1991; Herzfeld, 1992; Van Dijk, 2014) as seen in the excerpt below:

If Jesse could prove to the court that David was a U.S. citizen, the case would hinge on Aida’s ability to convince the judge and government attorneys of three things; that she was a person of good moral character, that she had suffered cruelty and abuse, and that deportation would create extreme hardship for her

and her son. Because Aida never reported David to the police, all they had to offer were letters from family members and Aida's own voice. In cases like this, outcomes often came down to highly subjective judgments about whether a particular woman looked and sounded credible (Bobrow-Strain, 2019: 297).

Translation and interpreting may or may not play a role in the process of legal recognition (Gustavson *et al*; Munday, 2012). The main protagonist suffers the tension of narrating herself to U.S immigration authorities and at the same time she seeks to help her fellow inmates at the Eloy detention center as an informal translator:

INSIDE THE COURTROOM. *Aida felt meek and intimidated. Over the course of seven preliminary hearings, she had not said much more than 'Yes, Your honor' and 'Thank you, Your honour,' Outside, though, Aida had come into her own. She still helped her pod mates with translations for free, and a number of them had begun to trust her judgment* (Bobrow-Strain, 2019: 297).

In fact, the issue of translation surfaces in the book in terms of access and do knowledge regimes. Undocumented workers fall into the trap of signing deportation agreements because they do not understand English. The book on the whole provides in a detailed manner the production of immigration knowledge and the difficult dialogue in the use of this knowledge given the barriers faced by undocumented immigrants in attempting to use this knowledge (Duchêne *et al.*2013; Scholten, 2018: 288).

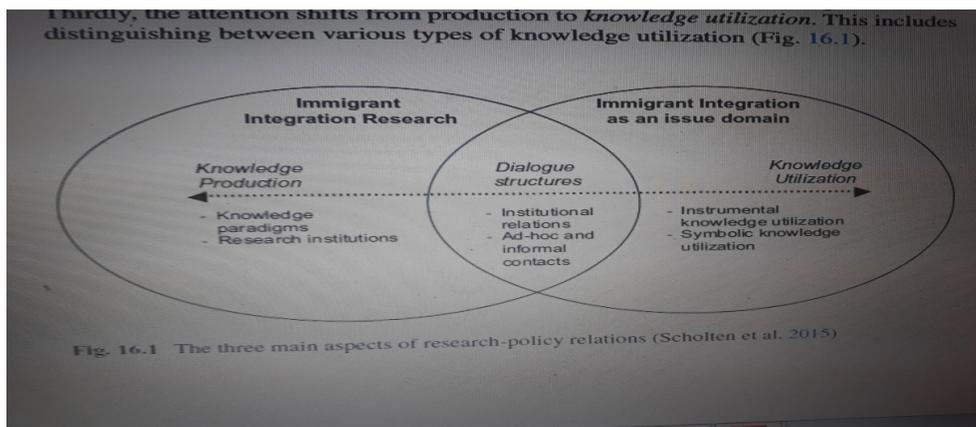


Figure 1.

Source: (Scholten, 2018:288)

Mediation is not necessarily facilitated:

Aida nodded like a therapist. She had devised a strategy that worked for other women. 'Find a lawyer who offers free interviews,' she instructed Katy. 'Go to the consultation and learn everything you can. Ask a lot of questions. Then find another and another. Little by little you can figure out what you need to do for your case' (Bobrow-Strain, 2019: 282).

She becomes her own mediator and translator for her detention mates. She strives to work with linguistic and literacy barriers (Capstick,2020). Indeed, the ethnography provides insight as to how text genres, language and immigration values are interlinked through its historical tracing of U.S. immigration laws regarding the U.S.- Mexico border and the story of Aida's trajectory to the United States. Ideological positioning as well as the ethics of recognition are important issues to be considered when weighing genres and lexical choices in an analysis and translation of *The death and life of Aida Hernandez*. As an ethnography it is in itself a translation – it is value-laden. The writer himself provides a glossary in English of Spanish words and expressions as well as definitions of certain immigration terms. Nevertheless, the ethnography can be considered as a complex weaving of time, space, voices and multiple texts, it goes beyond mere terminology (Thompson & Hunston, 2003). The ethnography is built along communicative situations as the following outline illustrates (Van Dijk, 2018: 232):

Time/Period
Place/Space/Environment/Institution
Participants
Social identities, e.g., ethnic identities, origin, etc.
Communicative roles: speaker, recipient, etc.
Social roles, e.g., politician, teacher, police officer, judge, etc.
Social relations, e.g., of domination (power abuse), cooperation, resistance
On-going (Inter)Action
On-going discourse
Speech acts (e.g., assertion, question, promise, accusation)
Other social acts (e.g., cooperation, protests, etc.)
Personal and social cognition
Goals of the current interaction
Shared and mutual generic knowledge (common ground) of participants
Shared social attitudes and ideologies about migration.

TABLE 2 COMMUNICATIVE SITUATIONS

Thus, in proposing a translation into Portuguese of *The death and life of Aida Hernandez*, the above outline can be considered in relation to Munday's detailed discussion on evaluation in translation in which the focus is on microtextual elements, related to values and emotions (Munday,2012). Aida's trajectory to the United States and her lifestory in general involve trauma as well as value judgements:

emphasis on 'model immigrants' and the 'deserving poor' can help win important improvements for select groups, but it falls short for the vast majority of people – people with tougher, more complicated stories (Bobrow-Strain, 2019: 344).

There are values embedded in dislocation, circularity, mobility and trauma. Ethnography is built around value-judgements. Thus, appraisal theory: “provides a possible model for the recognition and analysis of the lexical signals and realizations of value

insertion” (Munday, 2012: 40-41). The question of value insertion can be approached in various senses. The writer, the translator, the protagonists in the ethnography as well as the readers are ideologically engaged voices. The writer’s explanation as to how he constructs the ethnography offers sensitive information for possible translation of *The death of Aida Hernández*. The excerpts below reveal the author’s concern with the complexities and trauma embedded in his ethnography that is not just a simple transnational habitus:

<p>AIDA LEFT TUCSON with a thirty-day immigration parole to receive follow-up care in the United States. Humanitarian parole was a strange contrivance of logjammed immigration law. It allowed Aida to be present in the United States without legally admitting her to the country. The border wall wrapped around her body as she left the hospital. Physically, she existed inside the United States; legally, she floated outside. Her mental state matched the unusual legal status. Her physical wounds had begun to heal, but the attach had cut her in places she couldn’t yet fathom (Bobrow-Strain, 2019: 175).</p>
<p>Aida’s trials and triumphs should make us skeptical about the way that many immigrant, stories, pro and con, stick to black-and-white binaries: the rule-breaker and the hard worker, the criminal alien and the model immigrant. In our political moment, the “good” immigrant, worth of sympathy and rights, does not exist without its foil: the alien who has made mistakes and therefore deserves the punishment she gets. But Aida’s life – and the lives of most immigrants – are messier than those binaries (Bobrow-Strain, 2019: 352).</p>
<p>... <i>The Death and Life of Aida Hernandez</i> is not really about <i>Aida Hernandez</i>. It is a story told in collaboration with Aida about the brutal consequences of policies she was, in Audre Lorde’s poetic language, “never meant to survive.” Her hard-won expert knowledge of systems and policies that few Americans understand, and her willingness to share that knowledge, made this book possible (Bobrow-Strain, 2019: 350).</p>
<p>Finally, I said that I would do my best to portray her as a real person, not a saint or a demon. If we proceeded, it was important to tell a complex human story independent of the larger political and economic issues swirling around it. Aida’s story would matter on its own, not just as a representative type of “immigrant experience” (Bobrow-Strain, 2019: 346).</p>
<p>The first shift in our relationship came when I shared my own history of debilitating anxiety. It poured out unexpectedly after what would prove to be the first of many of Aida’s crises I witnessed (Bobrow-Strain, 2019: 345).</p>

The ethnographer’s role obviously choices. His transnational habitus is not just about cultural issues or terminology; it is about lifeworlds and institutional parameters. There is a sociology of actors (Walters, *op. cit.*). According to Rudvin (2005:159), power is negotiated, manipulated, expressed, rejected and challenged interpersonally in contexts and discourse, defined according to asymmetries in institutional power. Today, the institutional scenario is built around interaction and bureaucratic “optimization” – there are “parameters” and “conventions” between participants (Arminen, 2000: 442). Rudvin also discusses the translator’s role and the choices underlying text translation: Translation/Interpreting Theory is sociologically aware, with its “shift away from a positivist, essentialist as well as linguistically based approach to a more holistic and relativist methodology taking into account ... political inclinations and motivations, cultural difference, power relations and hierarchies ...contributing to the formation of ‘meaning’” (Rudvin, 2000:2).

Thus, in proposing a translation of an ethnography on the complexities of U.S.-

Mexico border life, the translator's role has to be carefully considered. According to Bujra: "Choosing a translator requires attention to the social dynamics between researcher, interpreter and respondents" (2006: 172). According to Bogusia and Young, there is no neutral position from which to translate and the power relationships within research need to be acknowledged (2004: 164). Ethnography does not begin on neutral ground - knowledge is constructed and positioned:

People like Aida and those around her – people who have led messy, human lives, struggling against difficult odds – have forged legitimate places for themselves in their communities and country. They should be given a chance to establish this belonging under the law, and not just by defining themselves as supplicant victims. They are active makers of their communities and nation (2004: 353).

The ethnographer is ideologically visible within the text (Howell *et al.*, 2018). *The Death of Aida Hernandez* is an ideoscape, the translator therefore should work from within this knowledge construct:

All these approaches to knowledge and how it is produced acknowledge that your location within the social world influences the way in which you see it. If you subscribe to this view of social reality, then translators must also form part of the process of knowledge production. There is no neutral position from which to translate and the power relationships within research need to be acknowledged (2018: 164).

Ethnography is a composite genre: history, narrative, public discourse, trauma written in the dominant language of English, but spliced with the split language space of U.S.-Mexico border life. Therefore, translation of an ethnography requires a translator who must work from a critical language perspective, micro-textual choices must be made from sensitive engagement so that the complex ethos of immigration ideoscapes is captured (Appadurai, 1996:33; Radhay, 2019). The politics of translation is thus not a binary border game - a simple crossing from one language to another but must be based upon engaged agency and social relevance (Inghilleri, 2005) in a sensitive ethnography like *The death and life of Aida Hernandez* in which the 'ethics of migration', 'dislocation' and 'translation' converge (Bhaba, 2021; 2016).

REFERENCES

Anderson, B. *Nação. Consciência nacional*. Trad. L.L de Oliveira. São Paulo: Ática, 1989.

Andrews, Molly. "Opening to the original contributions: counter-narratives and the power to oppose", In: M. Bamberg; M. Andrews (Orgs.), *Considering counter-narratives: narrating, resisting, making sense*. Vol. 4, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004.

Amicelle, A. et al., *Criminology in the face of flows: reflections on contemporary policing and security* In: *GLOBAL CRIME*, VOL. 18, NO. 3, Taylor & Francis, 2017: 165–175

Angermuller, J. **Truth after post-truth: for a Strong Programme in Discourse Studies** In: **Palgrave Communications**. 2018: 1- 8

Appadurai, A. **Modernity at large: cultural dimensions of globalization**. Minnesota: University of Minnesota Press, 1996.

Arcarazo, D. &Freier, L. **Discursos y políticas de inmigración en sudamérica: ¿hacia un nuevo paradigma o la confirmación de una retórica sin contenido?** In: **REMHU** Ano XXIII, n. 44, jan/jun 2015: 171-189

Argaman, E. **“Arguing within an institutional hierarchy: how argumentative talk and interlocutors’ embodied practices preserve a superior-subordinate relationship”**. IN: **Discourse & Society**, Vol. 11 (5), 2009: 515-541.

Arminen, I. **“On the context sensitivity of institutional interaction”**. In: **Discourse & Society** 11 (3), (2000): 435-458.

Baker, M. **Translation and conflict: a narrative account**. London: Routledge, 2006a

Baker, M. **“Translation and Activism: Emerging Patterns of Narrative Community”**. In: **The Massachusetts Review**; Fall 47, 3. 2006b.

Balibar, E. **“At the borders of citizenship: A democracy in translation?”**. In **European Journal of Social Theory**, 13 (3), 2010: 315-322.

Bhaba, H. **Lynn Mario de Souza entrevista Homi Bhaba 2021**. https://youtu.be/ExBfigM2_ec

_____. **Homi Bhaba: Translation and displacement**. CUNY Graduate Center, 2016. <https://youtu.be/TVQcdbSV6OI>

Blommaert, J. **“Language, Asylum, and the National Order”**. In: **Current Anthropology**, v. 50, n.º.4, 2009: 415-441.

Bloor, D **Knowledge and social imagery**. 2nd ed. The University of Chicago Press, 1991.

Bobrow-Strain, A. **The death and life of Aida Hernandez: a border story** New York: Farrar, Strauss and Giroux, 2019.

Bogusia, T. & Young, A. **“Qualitative research and translation dilemmas”**. In: **Qualitative Research**. Vol. 4(2), (2004): 161-178.

Bosworth, M. **Inside detention centres**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

Bujra, J. **“Lost in translation? The use of interpreters in fieldwork”**. In: **Doing development research**. Desai, V. & Potter, R.B. (Eds.), New York: Sage Publications, 2006.

Capstick, T. **“Resisting Discriminatory Immigration Procedures and Practices in the UK and Pakistan: A Discourse-Ethnographic Approach to Exploring Migration Literacies”**. In: *Sociolinguistic Perspectives on Migration Control Language Policy, Identity and Belonging*, Rheindorf, M & Wodak, R. (Eds.), Bristol: Multilingual Matters, 2020.

Carminero-Santangelo, M. *Documenting the undocumented*. Florida: University Press of Florida, 2016.

Ceyhan, A. & Tsoukala, A. **The securitization of migration in Western societies: ambivalent discourses and policies**. In: **Alternatives: global, local, political**. 27(1), Lynn Rienner Publishers, 2002.

Chilton, P. **Political terminology**. In: R. Wodak, & V. Koller **The handbook of communication in the public sphere**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.

_____. *Analysing political discourse. Theory and practice*. Routledge, 2004.

Christian J.; Churchill, Jr. **“Ethnography as Translation”**. In: **Qualitative Sociology**, Vol. 28, nº. 1, Spring (2005).

De Fina, A. **Identity in narrative. A study of immigrant discourse**. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2003.

Dijk, van, T. **Discourse and Migration**. In: Ricard Zapata-Barrero & Evren Yalaz, **Qualitative Research in European Migration Studies** Imiscoe Research Studies, 2018.

_____. **Discourse and knowledge: A sociocognitive approach**. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2014.

_____. **Discourse and knowledge**. In: J.P. Gee & M. Handford. **The Routledge Handbook of Discourse Analysis**. Routledge, 2012.

_____. **Discurso de las élites y el racismo institucional**. In: C. Padilla (org.) **Medios de comunicación e inmigración**. Convivir sin racismo, 2006.

Domenech, E. (2015). **Inmigración, anarquismo y deportación: la criminalización de los extranjeros “indeseables” em tiempos de las “grandes negociaciones”**. In: **REMHU – Revista Interdisciplinar Mobilidades. Humanas**. Brasília, Ano XXIII n. 45, 2015: 165-186

Duchêne, A.; Moyer, M. & Roberts, C. **Language, migration and social inequalities**. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

Ellis, D. **Legitimising Immigration Control Policy in the UK A Critical Discourse Analysis of the Conservative Party’s Immigration Act 2016**. Dissertation, School of Applied Social Science, University of Brighton, 2017.

Gentzler, E. **Translation and identity in the Americas: new directions in translation theory**. London: Routledge, 2012.

Gustafsson, Kristina; Eva, Norström; Ingrid, Fioretos. **“The interpreter: a cultural broker?”**. **Interpreting in a changing landscape**. In: Christina Schäffner, Krzysztof Kredens, Yvonne Fowler (Eds.) **Selected papers from Critical Link 6**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Benjamins Translation Library <http://dx.doi.org/10.1075/btl.109>, (2013): 187-202.

Gustavson, L.; Cytrnbaum, J. “**Illuminating spaces: relational spaces, complicity, and multisited ethnography**”. In: **Field Methods** 15 (3), 2003: 252-270.

Habermas, J. **A inclusão do outro**. Trad. G. Sperber, P.A Soethe & M.C. Mota. São Paulo: Loyola, 2002.

Herzfeld, M. **The social production of indifference**. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1992.

Howell *et al.*, (Eds.). “**Porous Borders, Invisible Boundaries? Ethnographic Perspectives on the Vicissitudes of Contemporary Migration**”. A Publication of the Committee on Refugees and Immigrants Society for Urban, National, and Transnational/Global Anthropology American Anthropological Association, 2018.

Ibrahim, Maggie ‘**The Securitization of Migration: A Racial Discourse**’, In: **International Migration** 43 (5): 2005: 163–87.

Inghilleri, Moira. “**The Sociology of Bourdieu and the Construction of the ‘Object’ in Translation and Interpreting Studies**”. In: **The Translator**. 11:2, 2005: 125-145.

Inowlocki, L.; Lutz, H. **The ‘biographical work’ of a turkish migrant woman in germany**. In:

The European Journal of Women’s Studies. 7: 301-319, 2000.

Marinucci, R. (2016) **Mobilizações de migrantes e refugiados: as lutas pela visibilidade e pelo reconhecimento**. In: **REMHU**, vol.24, no.48, p.7-10.

_____ (2015) **Criminalização das migrações e dos migrantes**. In: **REMHU**, vol.23, no.45, p.7-10

Munday, J. **Evaluation in translation. Critical points of translator decision-making**. London: Routledge, 2012.

Oberhuber, F. **Dissemination and implementation of political concepts**. In: Oliveira, C. M. S. (2001). **Migração, etnicidade e identidade no Brasil. Revista eletrônica de ciências sociais**. Centro de Ciências humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, Vol. 3:1-5.

Polezzi, L. “**Translation and migration**”. In: **Translation Studies**. Vol. 5, nº 3, 2012: 345-368.

Radhay, R. **Pertencimento: ideoscapes institucionais e retratos de imigrantes na imigração sul-sul no Brasil: a documentação institucional e comunitária**. Pittsburgh: Working Paper, LASA, 2019.

Reisigl, M., & Wodak, R. **The discourse-historical approach (DHA)**. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), **Methods of Critical discourse analysis**. London, England: Sage Publications Ltd, 2016: 23-61.

Rudvin, M. “**Power behind discourse and power in discourse in community interpreting: the effect of institutional power asymmetry on interpreter strategies**” In: **Revista Canaria de Estudios Ingleses**, 51, (2005): 159-179

Rudvin, M. **“Community interpreting in the area of mental health: psycho-social implications of interpreting strategies”**. *Conference paper for the Issues in Interpreting Research Conference*, Manchester, 2000.

Santa Ana, O. **Brown tide rising. Metaphors of latinos in contemporary American public discourse**. Texas: University of Texas Press, 2002.

_____. **‘Like an animal I was treated’: anti-immigrant metaphor in US public discourse**. In: **Discourse & Society** 10 (2), 1999: 191-224.

Silverman, S.J. **The normative ethics of immigration detention in liberal states**. Doctoral thesis, St. Anthony’s College, University of Oxford, 2013.

Schölten, P. **Research Policy Relations and Migration Studies**. In: Ricard Zapata-Barrero & Evren Yalaz, **Qualitative Research in European Migration Studies** Imiscoe Research Studies, 2018.

Strauss, C. **How are language constructions constitutive? Strategic uses of conventional discourses about immigration**. In: **Journal of International Relations and Development**, 16(2), 2013: 262-293.

Stumpf, J. **The crimmigration crisis: immigrants, crime, and sovereign power**. Stanford University Press, 2013.

Sturge, K. **“Translation strategies in ethnography”**. In: **The Translator** Volume 3, (1), 1997: 21-38.

Thompson, G; Hunston, S. **Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Valero-Garcés, C. **“Modes of Translating Culture: Ethnography and Translation”**. In: **Meta**, 40 (4), (1995): 556–563.

Van Leeuwen, T. **“Legitimation in discourse and communication”**. In: **Discourse & Communication**. Vol 1(1) Sage Publications, 2007: 91–112.

Walters, W. **‘Foucault and frontiers: notes on the birth of the humanitarian border’, in U. Brockling**, Routledge, 2010.

Williams, H. . **Changing the National Narrative: Evolution in Citizenship and Integration in Germany, 2000-10** In: **Journal of Contemporary History** 49(1) 2014:54-74

Wodak, R.& Meyer, M. **Methods of Critical discourse analysis**. New York: Sage Publications Ltd., 2016.

Wodak, R. & Koller. V. **The handbook of communication in the public sphere**. Berlím: Mouton de Gruyter, 2008.

Zapata-Barrero, .R. y van Dijk, T. A. **Introducción: inmigración y discurso**. En Zapata-Barrero, R. y van Dijk, T. A. (Eds.), **Discursos sobre la inmigración en España. Los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones**. Barcelona: Fundación CIDOB, 2007: 9-14.

CAPÍTULO 7

ANÁLISE DO DISCURSO DOS PERFIS NO INSTAGRAM DAS DEPUTADAS ESTADUAIS DO PSB DA PARAÍBA

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 08/03/2021

Jéssika Pamela de Carvalho Pereira

Universidade Federal da Paraíba (UFPB),
Centro de Ciências Jurídicas (CCJ)
João Pessoa - Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/0000580574620151>

Oriana de Nadai Fulanetti

Universidade Federal da Paraíba (UFPB),
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
(CCHLA), Departamento de Letras Clássicas e
Vernáculas (DLCV)
João Pessoa - Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/8254486029233226>

RESUMO: O dinamismo e a facilidade no acesso à informação tornaram as redes sociais um marco nas relações de comunicação no mundo contemporâneo. Tendo em mente todas as mudanças trazidas por essa nova forma de interação, fez-se interessante analisar o discurso político quando empregado nas plataformas digitais. Nesse contexto, pretendemos observar como parlamentares fazem uso da rede social Instagram para divulgar o mandato. De modo mais específico, analisamos os perfis oficiais de duas deputadas estaduais paraibanas, filiadas ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), sendo estas: Estela Bezerra e Pollyana Dutra. Tomando como base a teoria semiótica francesa, a análise objetiva investigar a imagem de deputada, de política e de eleitor presente nessas páginas.

Resultados apontam que, mesmo sendo do mesmo partido, há diferenças entre as duas parlamentares.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica; Cibercultura; Discurso Político; Deputadas Estaduais (PSB/PB).

DISCOURSE ANALYSIS OF THE INSTAGRAM PROFILES FROM STATE DEPUTIES MEMBERS OS PSB PARAIBA

ABSTRACT: The dynamism and ease of access to information have made social networks a milestone in communication in the contemporary world. Considering all the changes brought by this new kind of interaction, it is interesting to analyze the political discourse when using these digital strategies. In this context, we intend to observe how parliamentarians use Instagram to publicize the mandate. In a more specific way, the profiles of two Paraíba's state deputies, members of the Brazilian Socialist Party, were analyzed, which are: Estela Bezerra and Pollyana Dutra. Based on the French semiotic theory, the analysis aims to investigate the image of deputy, politics and voter present in these pages. Results point out that, even being from the same party, there are differences between the two parliamentarians.

KEYWORDS: Semiotics; Cyberculture; Political speech; State Deputies (PSB/PB).

1 | INTRODUÇÃO

Nas primeiras décadas do século XXI as redes sociais ganharam uma intensa popularidade, marcando e mudando

completamente as relações de comunicação e, conseqüentemente as práticas sociais. Nesse sentido, nosso interesse recai sobre as práticas política e de linguagem, na busca de compreender as mudanças e permanências do modo de fazer política com o advento das redes sociais.

O presente trabalho consiste na análise do discurso dos perfis no *Instagram* de duas deputadas estaduais paraibanas (mandato 2019-2022): Estela Bezerra e Pollyana Dutra. As parlamentares em estudo são filiadas ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), um partido político considerado de esquerda que surgiu no ano de 1947. Atualmente, o *Instagram* é uma das redes sociais mais utilizadas do planeta, sua popularidade se deu através do uso de uma linguagem rápida e predominantemente visual, repleta de fotografias e desenhos diversificados.

O intuito de nossa análise é investigar o funcionamento do discurso veiculado no ciberespaço pelas duas deputadas, contribuindo, assim, para a maior compreensão dos temas e valores vigentes na política nacional contemporânea, bem como do ativismo político no ciberespaço.

De modo mais específico, pretendemos encontrar as semelhanças e diferenças do discurso veiculado no Instagram pelas duas deputadas estaduais do PSB da Paraíba, a fim de verificar a coesão partidária. Pretendemos, ainda, apreender a imagem de política e de político presente nas páginas estudadas, bem como a imagem de eleitor/internauta.

Tendo em mente isso, buscamos analisar os perfis das deputadas através da teoria semiótica francesa, desenvolvida por Algirdas Julien Greimas no período entre 1917 e 1922, visando assim explicar o sentido e o funcionamento dessa nova forma de comunicação adotada. A semiótica revela-se uma teoria adequada para nosso propósito sobretudo pela sua metodologia se aplicar a textos com diferentes formas de expressão, seja ela verbal, visual ou sincrética (que agrega mais de uma forma de expressão).

Na próxima seção, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos da semiótica francesa que serão utilizados como ferramentas em nossa análise, a qual virá na sequência. Por fim, nas considerações finais, expõem-se os resultados.

2 | TEORIA SEMIÓTICA FRANCESA

2.1 Plano do conteúdo

Inicialmente, salienta-se que foram utilizados como referenciais teóricos do presente artigo, os autores brasileiros: José Luiz Fiorin (2018, 2013, 1988) e Diana Luz Pessoa de Barros (2016, 2015, 2005). Ambos autores possuem pesquisas e trabalhos relevantes sobre o estudo da Teoria Semiótica Francesa no país.

Para Greimas, o processo de produção de sentido no texto é entendido como gerativo, do simples ao complexo, do abstrato ao concreto; sintagmático, constituído na produção e interpretação não de palavras isoladas, mas de todo o discurso; e geral, ou seja,

aplicado a diferentes modos de expressão. Partindo desses princípios, o autor desenvolve uma metodologia de análise, o Percurso Gerativo do sentido, que se divide em três níveis – o fundamental, o narrativo e o discursivo, cada um com uma sintaxe e uma semântica.

O nível fundamental busca explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso. A semântica do nível fundamental trata das categorias semânticas que estão na base de construção de um texto. Além disso, cada elemento da categoria semântica será classificado como eufórico (positivo) ou disfórico (negativo). Vale salientar que a euforia e a disforia são valores dados pelo texto e não pelo leitor. Já a sintaxe do nível fundamental abarca duas operações: a negação e a asserção.

O nível narrativo é o simulacro do fazer do homem no mundo. Quando falamos em sintaxe narrativa, pensamos em transformação. As transformações podem resultar em disjunção ou conjunção entre o sujeito e o objeto. Como exemplo concreto disso, podemos citar o fato de um determinado sujeito que ganha uma eleição política, pois com a realização disso, percebemos que esse sujeito passa da disjunção para a conjunção com o cargo. Caso ele tivesse perdido a reeleição, deixaria a conjunção e entraria em disjunção com o cargo, por exemplo.

É importante salientar que não podemos confundir sujeito com pessoa nem objeto com coisa, uma vez que sujeito e objeto constituem funções narrativas. Outro ponto relevante é o de que os textos não se tratam de narrativas mínimas, e sim, de narrativas complexas que estão estruturadas em uma sequência canônica, na qual encontramos quatro fases: a manipulação, a competência, a performance e a sanção.

Na manipulação, um sujeito (o destinador) tenta fazer com que outro sujeito (o destinatário) faça alguma coisa. Por exemplo, um candidato procura fazer o eleitor votar nele. Existem variadas formas de manipulação, no entanto, estudaremos as quatro mais comuns. A primeira seria a tentação, isto é, quando o destinador promete uma recompensa (objeto de valor positivo) ao destinatário – o candidato oferece uma benfeitoria, por exemplo. Já a segunda seria a intimidação, ou seja, o destinador obriga o destinatário a fazer algo por meio de ameaças. Em terceiro lugar, temos a sedução que ocorre quando o destinador valoriza positivamente a competência do destinatário para induzi-lo a algo. Por fim, a provocação que consiste em um juízo negativo da competência do destinatário.

Na competência, temos um sujeito principal na narrativa que irá realizar a transformação central. No que tange à fase da performance, podemos dizer que se trata justamente da transformação central (passagem de estado para outro). Nesse caso, para realizar a performance de alcançar a conjunção com o cargo, o parlamentar precisa antes conquistar diversas competências – ser candidato, fazer campanha etc.

Finalmente, temos a sanção. Nessa fase a performance já foi executada, conseqüentemente, ocorrerá o reconhecimento do sujeito que poderá receber um prêmio ou um castigo pelo feito.

As quatro fases não se sucedem temporalmente, mas a partir de pressuposições

lógicas. Assim sendo, é relevante dizer que, por exemplo, muitas fases sequer ficam evidentes, devendo ser recuperadas por meio de relações de pressuposição. Além disso, diversas narrativas não se realizam completamente ou podem narrar preferencialmente uma fase, em detrimento de outra. As narrativas também não possuem uma única sequência canônica, e sim, um conjunto dessas que podem, inclusive, suceder-se.

A semântica do nível narrativo se ocupa dos valores contidos nos objetos. Em uma narrativa, temos dois tipos de objetos, os objetos modais e os de valor. Os primeiros se tratam do querer, dever, saber e o poder, ou seja, o que é preciso para a realização da performance central. Já no segundo caso, são os objetos com que nos ligamos para entrarmos em conjunção ou disjunção, isto é, sua obtenção é a finalidade e o objetivo de um sujeito narrativo.

As estruturas narrativas são transformadas em discursivas quando tomadas pelo chamado sujeito da enunciação. Esse sujeito fará escolhas de pessoa, tempo e lugar, fazendo com que a narrativa passe a ser um discurso. Assim, o discurso é uma narrativa, na qual foi agregada uma série de elementos escolhidos por esse sujeito da enunciação.

A sintaxe discursiva busca compreender as relações do sujeito da enunciação com o enunciado, bem como as relações entre enunciador e enunciatário, pois o discurso tem um duplo significado aqui, ora é o resultado daquilo que o sujeito da enunciação produz, ora é o ponto central de comunicação entre enunciador e enunciatário.

Quando a enunciação projeta para fora de si os atuantes, bem como os elementos espaciais e temporais do discurso, temos um processo chamado de *debreagem*, no qual encontramos três categorias, a de tempo, pessoa e espaço. As *debreagens* produzem dois efeitos elementares: a proximidade ou o distanciamento e a realidade ou o referente. Na *debreagem* enunciativa, temos a projeção da terceira pessoa, do espaço lá e do tempo então.

Fazendo oposição ao mecanismo supracitado temos a *debreagem* enunciativa, nesta ocorre um efeito de aproximação entre o texto e seu enunciador e entre enunciador e enunciatário. A *debreagem* enunciativa instaura um eu, aqui e agora.

O enunciador é um destinador que tenta manipular o destinatário, levando-o a crer nos valores que ele próprio insere no texto. Já o enunciatário possui a tarefa de interpretar o que é posto pelo enunciador.

Na semântica discursiva, o sujeito da enunciação realizará a tarefa de espalhar pelo texto dois procedimentos semânticos, tematização e a figurativização. O primeiro se refere ao mundo com abstrações, sem representações, já a figurativização traz um mundo representado e de uma forma mais concreta.

É por meio disso que o sujeito da enunciação traz coerência semântica ao discurso, fazendo com que os temas sejam revestidos pelas figuras.

2.2 Nível da manifestação

Quando falamos em percurso gerativo, lembramos primeiramente do plano de

conteúdo. Todavia, todo plano de conteúdo precisa ser encaminhado por um plano de expressão, seja verbal, gestual e etc. Tendo em vista isso, é relevante dizer que um mesmo conteúdo pode ser veiculado por distintos planos de expressão. Dessa forma, um leitor não pode ficar somente preso ao plano de conteúdo de um texto, pois não notará as especificidades escondidas na expressão, assim não compreendendo a totalidade do sentido contido nele.

A teoria elaborada da análise dos textos verbovisuais postulada por Floch (1985, 1995) e aprofundada no Brasil por Teixeira (2009), tem como ponto de partida um conjunto de categorias específicas que examinam a expressão. Nessa metodologia, o Plano de Expressão abarca quatro categorias específicas. Na categoria cromática, são analisados o sentido das cores e combinações, compreendendo relações contrativas. Já no nível eidético, as formas são entendidas como um entrelaçamento de linhas e proporções justapostos, determinados, por meio de relações de contraposição, como: curvilíneo vs. retilíneo. A categoria topológica analisa o espaço onde os elementos estão inseridos. E, por fim, a categoria matéria que se refere aos efeitos artísticos alcançados na matéria.

Após a breve apresentação dos elementos teóricos, passemos à análise das páginas selecionadas. Por questões metodológicas, a análise foi dividida em níveis. Assim, iniciaremos pelo plano da expressão, em seguida passaremos aos níveis narrativo, discursivo e fundamental. Embora o discurso seja único, acredita-se que a análise em níveis permite a apreensão mais detalhada das características desses discursos.

3 | BEZERRA E DUTRA: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA

3.1 Elementos visuais

O *Instagram*, plataforma digital utilizada pelas deputadas, é uma rede social fortemente marcada pela linguagem não-verbal, na qual percebemos uma predominância de fotos e ilustrações que, em alguns casos, são acompanhados de curtos textos verbais.

A análise das imagens revela mais semelhanças que diferenças entre as parlamentares. Inicialmente, ao analisarmos o plano de expressão percebemos que no campo eidético, a maioria das formas empregadas nos *posts* são curvilíneas, principalmente, quando se referem a imagens de mulheres. Esse recurso não é utilizado despropositadamente, pois de maneira frequente formas mais arredondas são associadas ao sexo feminino. A partir desses detalhes, percebemos que as deputadas enquanto mulheres pretendem dar um enfoque especial a esse grupo específico, do qual também fazem parte.



Figura 1 – Formas arredondas no *post* de Estela Bezerra
Instagram, 2020

Outro exemplo disso está presente no quesito topológico, pois ao analisarmos a categoria central x periférico, notamos que as imagens supracitadas, essencialmente as que aparecem as deputadas, estão localizadas de forma centrada como uma maneira de chamar atenção do leitor para si mesmas, bem como atingir um público mais feminino. Portanto, ao divulgarem amplamente suas imagens como profissionais atuantes no cenário político, simultaneamente à realização de outras tarefas comuns a qualquer outra cidadã, as deputadas causam um efeito de identificação, atraindo assim um público maior de mulheres.

Um terceiro fator visual de notoriedade são as cores empregadas pelas deputadas em seus perfis. Obviamente, as duas fazem o uso de cores relacionadas ao seu partido, o PSB. Portanto, percebemos a forte presença do amarelo, laranja e vermelho. Todavia, ao analisarmos mais especificamente, notamos que, na verdade, a maior parte dos *posts* publicados pelas deputadas, frequentemente, estão em tonalidades de rosa e roxo. Essas últimas cores são comumente associadas ao sexo feminino e ao movimento feminista, assim, mais uma vez, as deputadas pretendem chamar atenção desse público.



Figura 2 – Perfil de Dutra em tons de rosa e roxo sobre o dia da mulher
Instagram, 2020

Por fim, verificamos que as deputadas aparecem, costumeiramente, com roupas mais formais e de cores neutras. De forma habitual, também se encontram em ambientes mais relacionados ao trabalho, como escritórios ou a própria assembleia legislativa. A maior diferença entre elas deu-se no fato de Pollyana Dutra casualmente publicar fotos em reuniões pessoais de família, enquanto Bezerra aposta sempre em imagens ao lado aliados políticos como líderes de movimentos, tais como o movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais) e o MTRST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

3.2 Nível Narrativo

Ao navegarmos pelos perfis das deputadas percebemos que estas enquanto sujeitos de fazer pretendem transformar a situação em que se encontram os sujeitos de estado, isto é, os internautas. Logo, podemos dizer que é notória a presença de dois programas narrativos nos *Instagrams* do *corpus* selecionado. No primeiro programa narrativo, observamos que as deputadas, como destinadoras são dotadas de um fazer, assim objetivando um fazer de seus internautas (destinatários), convidando-os a navegar e acessar cada vez mais as informações contidas em seus perfis. Portanto, para alcançar esse fim, as deputadas disponibilizam uma série de *hiperlinks* que permitem maior dinamismo na aquisição de informações, bem como frequentemente divulgam notícias a respeito de si mesmas ou sobre causas que pleiteiam.

A partir disso, afirmamos que esse primeiro programa narrativo busca uma ação do internauta através da construção de um leitor mais ativo que navega e permanece nos perfis.

Em contrapartida, o segundo programa narrativo possui um objetivo distinto, no qual o destinador busca convencer o destinatário a se filiar ou a aderir a suas ideias. Esse é o principal programa narrativo a ser observado, nele o destinador possui um saber sobre

diversas modalidades (fazer, poder, querer, crer) e almeja um fazer crer do destinatário. Em outras palavras, as deputadas pretendem divulgar o mandato, mostrando o quanto são atuantes e efetivas em seus cargos, bem como pretendem passar a imagem de que tudo aquilo que dizem é tão somente verdadeiro. A partir disso, nota-se o papel dos perfis como prestadores de contas do mandato, conferindo um aspecto positivo e transparente ao político.

Comumente nos perfis, o político pode ser visto como um viabilizador de melhorias e benefícios para o povo. Essa é, sem dúvidas, uma narrativa bastante frequente nos perfis das deputadas, uma vez que estas estão sempre divulgando trabalhos, propostas, projetos de leis, reuniões e debates em que elas são responsáveis por colocar a população em conjunção com algum tipo de benfeitoria. Mas que melhorias são essas? É notório que as parlamentares são defensoras assíduas dos direitos das mulheres, portanto percebemos que a igualdade de gênero está presente como um desses valores. No caso da deputada Bezerra, há um fervoroso trabalho de combate à violência contra pessoas do meio LGBT, já Dutra participa ativamente de projetos que levam água às áreas mais áridas do sertão paraibano.

Nesse percurso, é comum encontrarmos um tipo de manipulação positiva, a tentação. No caso em questão, podemos entender as deputadas como manipuladoras e os leitores de seus perfis enquanto manipulados. Já o objeto positivo seriam as benfeitorias viabilizadas pelas parlamentares.

Assim, é notório que ao analisarmos o *corpus*, há a predominância de duas visões distintas, a primeira como já discutimos faz referência a uma ideia na qual o parlamentar é visto como aquele que permite que o povo entre em conjunção com algum tipo de objeto, seja este uma obra pública, a aquisição de um direito ou até mesmo a revelação de alguma verdade escondida. Por outro lado, foi observado um segundo percurso narrativo, no qual a política é entendida como um meio de luta e combate para aquisição dos objetos supracitados.

Apesar de se aprofundarem em temáticas distintas de acordo com suas especificidades, as duas deputadas propõem o fazer/fazer, transformando o leitor em um adjuvante que participa ativamente da luta ao lado delas. Dessa maneira, percebemos que as parlamentares também pretendem, de certa forma, uma transformação do simples internauta em cidadão ativo. Esse fato é comprovado através do uso exaustivo de alguns verbos em seus *posts*, tais como “denunciar”, “agir” ou “participar”, geralmente empregados no imperativo.

Outro indicativo observado nos perfis também pode demonstrar essa visão de política combatente, já que as deputadas convidam com frequência os visitantes de seus *Instagrams*, bem como líderes de movimentos sociais para participarem presencialmente de debates e mesas-redondas. Na maior parte dos casos, esse chamamento é tal qual uma verdadeira convocação à luta.

Nesse segundo percurso narrativo, observamos a presença frequente de uma outra manipulação positiva, a sedução. Dessa maneira, as deputadas enquanto manipuladoras tentam mostrar a força e o poder que a população detém para ir à luta, dando aos seus leitores uma imagem positiva deles mesmos. Isso, por sua vez, leva a um querer do manipulado a participar mais ativamente das lutas políticas. Nesse contexto, Estela Bezerra é um ótimo exemplo, pois sempre se refere ao público com palavras que incitam sua força. Assim, comumente quando a deputada se dirige às mulheres, tenta afastar a ideia de sexo frágil com palavras como: “juntas somos mais forte”.

3.3 Nível Discursivo

No nível discursivo o sujeito será transformado em um enunciador que colocará a palavra em um tempo, espaço e pessoa. Portanto, analisaremos o discurso político das parlamentares em cada uma dessas categorias, começando pela debreagem mais importante, a de pessoa ou actancial. Nesse aspecto, é notório que todo o *corpus* da pesquisa prefere uma perspectiva mais subjetiva em suas publicações. Esse fato é comprovado por meio do emprego constante das primeiras pessoas do singular e do plural, o que acarreta um efeito de proximidade, tal qual uma conversa entre as deputadas e seus leitores.

Outro efeito importante causado pelo uso das primeiras pessoas, especialmente, a primeira pessoa do plural é o de participação ativa. Ou seja, ao empregarem termos como “nosso trabalho” ou “nossa luta”, as parlamentares inserem o leitor em seus discursos, colocando estes como verdadeiros aliados de seus desafios políticos. Pretendendo-se, dessa maneira, chamar a atenção desse leitor no tocante à busca efetiva por seus direitos e garantias enquanto cidadão. Esse fato é perceptível no perfil de Estela Bezerra que denomina seu próprio mandato como um mandato popular, de todos. Para tanto, Bezerra constantemente se refere ao seu mandato em suas publicações como “nosso mandato”.

No entanto, vale salientar que essa linguagem enunciativa aparece mais comumente em pequenos textos verbais deixados abaixo das imagens. Em contrapartida, no espaço destinado à publicação de fotos, as deputadas preferem o uso de uma perspectiva mais objetiva, utilizando assim a terceira pessoa. Nessas imagens, as parlamentares usam frases mais curtas e diretas, mescladas com uma linguagem não-verbal para divulgar trabalhos, projetos ou benefícios conquistados. Tendo em mente isso, percebemos que a linguagem enunciativa é utilizada, nesse caso, com o intuito de conferir maior seriedade aos trabalhos executados pelas parlamentares através do efeito de distanciamento, como vemos abaixo:

Estela ganha prêmio nacional por políticas públicas para mulheres

nov 22, 2019 | Uncategorized



Figura 3 – Estela Bezerra sobre prêmio

Instagram, 2020

Ainda sobre a categoria actancial, podemos falar a respeito da debreagem interna. Como as parlamentares afirmam que seus mandatos são de cunho popular, costumam trazer frequentemente vozes menos acadêmicas, isto é, vozes da própria população através de figuras que remetam o dia-dia do cidadão comum, assim diz Dutra em seu perfil: “Noite de diálogo no Sítio Cachoeira... Ao nosso lado estavam o amigo Neném da Cachoeira, presidente da comunidade...Eles não pedem muito, apenas um olhar, vez e voz...”.

No que diz respeito à debreagem de tempo, foi possível analisarmos que o momento de referência predominante nas publicações do *corpus* é o presente. Como já explicado anteriormente, os perfis desempenham um papel de prestadores de contas, uma vez que as parlamentares utilizam a plataforma com o intuito de divulgar a efetivação de seus trabalhos. Portanto, o tempo presente, principalmente, através de expressões no gerúndio se torna bastante comum. Vale ressaltar que esse se trata de um tempo enunciativo, usado com a finalidade de obter um efeito de aproximação entre enunciador e enunciatário.

Por fim, temos a debreagem de espaço. Observando-se em que lugar do espaço as deputadas, enquanto enunciatóricas, colocam a palavra, percebemos que há uma nítida preferência pela forma enunciativa. Isso foi dado através do uso recorrente de palavras, tais como “aqui” ou “este lugar” que remetem aonde o diálogo está posto ou aonde a pessoa que narra se encontra.

No âmbito da semântica discursiva, é visível que o tema mais frequente nos dois perfis é a luta por igualdade de gênero através da defesa dos direitos das mulheres. Esse percurso temático abrange alguns temas que se diferem de acordo com a perspectiva de cada deputada. Assim, para discorrer sobre o percurso temático da mulher, Dutra utiliza comumente temas como saúde, maternidade e mercado de trabalho. Já Bezerra, constantemente, preocupa-se com assuntos relacionados à violência física e sexual contra a mulher.

Dito isso, analisemos mais especificamente cada abordagem. Dutra, que possui formação em Medicina Veterinária, deixa evidente a sua preocupação com a saúde no geral, mas em se tratando de mulheres, a deputada discute isso por meio de *posts*

informativos e conscientizadores a respeito de algumas doenças que acometem o sexo feminino. Portanto, notamos algumas publicações que informam sobre a prevenção contra o câncer de mama:



Figura 4 – Pollyanna Dutra sobre prevenção ao câncer de mama

Fonte: *Instagram*, 2020

A inclusão da mulher no mercado de trabalho também é outra abordagem de Dutra relacionada ao tema igualdade de gênero. A deputada tenta mostrar a capacidade das mulheres nesse quesito através de *posts* que acabam com estereótipos, tal qual o da mulher como sexo frágil. Para tanto, Dutra faz publicações que incentivam as mulheres em áreas como a ciência: “lugar de mulher é onde ela quiser”, afirma a deputada. Já Estela Bezerra discute amplamente sobre a violência física, moral e sexual sofrida pela mulher. Bezerra faz isso através de publicações que mostram diversas estatísticas sobre violência doméstica, exploração, abuso sexual e feminicídio. Esses números alarmam e conscientizam a população sobre a importância desse assunto, vejamos o que diz a deputada em seu perfil: “O número de feminicídios voltou a crescer na Paraíba. De acordo com os dados do Monitor da Violência, 38 mulheres foram assassinadas em 2019 pela motivação de gênero”.

Assim, Estela concretiza essa luta, principalmente, através de projetos de lei que criminalizam esse tipo de violência (vide figura 4). Ademais, Bezerra enquanto lésbica dá um enfoque especial à mulher LGBT, portanto, posiciona-se assiduamente contra o preconceito e à intolerância, dando visibilidade à existência e as pautas das mulheres desse grupo. Como exemplo disso, temos *posts* em que Estela diz: “mulheres trans não se sentem mulheres. São mulheres!”, mostrando assim importância de as mulheres transexuais serem tratadas como quaisquer outras mulheres. Bezerra também atua através de projetos de lei nessa área, tal qual o que vemos abaixo que inclui a parada LGBT de João Pessoa no calendário turístico e cultural da Paraíba.

A assistência social é outro tema bastante abordado nos dois perfis, de modo que as parlamentares estão sempre frisando sua importância enquanto direito de todo cidadão

que dela necessite. Notamos que, simultaneamente, as duas deputadas costumam abordar o referido tema através de *posts* que defendem profissionais ligados à área, argumentando assim a importância deles para a concretude das ações.

Pollyana Dutra apresenta uma postura combatente a algumas atitudes que transformam medidas assistencialistas em atos unicamente partidários. A deputada mostra seu total repúdio ao que denomina de “politicagem”, isto é, ações de políticos que transformam esse direito de todo cidadão em uma mera troca de favores. Portanto, Dutra deixa claro que garantir a assistência social é uma obrigação do poder público: “Deixo aqui meu repúdio a todo e qualquer ação política que esteja buscando partidizar ações humanitárias ... A assistência social é um direito dos cidadãos que dela necessitam e não clientelismo, favor ou caridade...”.

Por fim, como terceiro tema mais abordado pelas deputadas, temos uma espécie de valorização e incentivo à cultura, à sociedade e ao patrimônio paraibanos, mostrados principalmente sob uma forte ótica regionalista. Logo, sabendo que o Nordeste é, essencialmente, marcado por uma série de tradições e costumes típicos, as parlamentares abraçam bem esse tema com o intuito de fortalecer e a preservar nossa cultura. As duas mulheres executam isso, principalmente, através de projetos de lei que inserem alguns lugares e eventos de nossa região no Calendário Turístico e Cultural do Estado da Paraíba. A exemplo disso, podemos citar um projeto de Dutra que incluiu nesse Calendário a Procissão do Rosário de Pombal, acerca dele, a deputada diz: “Precisamos contar essa história, a rica história dos paraibanos”. Outro exemplo seria o projeto de Estela citado anteriormente sobre a parada LGBT de João Pessoa.

No que diz respeito à Estela Bezerra, podemos falar sobre seu interesse em incentivar alguns artistas locais, principalmente, aqueles oriundos de camadas mais marginalizadas. Logo, Bezerra utiliza seu perfil para divulgar eventos sobre arte popular, como concursos de grafitti, apresentações de rap e músicas de cantores locais. Assim, Bezerra, por exemplo, divulgou através de seu Instagram o clipe audiovisual da cantora Bixarte, uma transexual negra que canta sobre sua própria vivência na periferia paraibana. Acerca disso, diz a deputada ao publicar o vídeo do clipe: “Veja uma das faixas do álbum ‘faces’ da TransArtista paraibana, Bixarte, que vai participar de uma *live* já já com a gente”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infere-se, portanto, com o presente trabalho que o eleitor, enquanto enunciatário, pode ser compreendido de duas formas distintas. A primeira faz alusão a um leitor ativo desses perfis. Já a segunda, trata-o como cidadão ativo, chamando-o a participar de maneira efetiva e concreta do fazer político.

Nesse contexto, observamos que a igualdade de gênero é o tema mais abordado simultaneamente pelos dois perfis. No entanto, as deputadas também abordam com

frequência a defesa de medidas assistencialistas e a valorização de elementos que marcam a cultura paraibana.

Em síntese, concluímos com a pesquisa que as duas parlamentares utilizam a rede social *Instagram* como uma forma de divulgar suas imagens, bem como o bom resultado de seus mandatos, tomando assim os perfis como verdadeiros prestadores de contas. Todavia, não deixam de usar a plataforma como uma maneira de informar e engajar politicamente seus eleitores, convocando-os para a luta pelos seus direitos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana. Estudos do discurso in: FIORIN (Org.). **Introdução à Linguística II: Princípios de análise**. São Paulo, Contexto, 2016, p. 187-219.

BARROS, Diana. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

CAETANO, Kati. Por que os políticos continuam a fazer promessas?. In: FULANETI, Oriana N.; BUENO, Alexandre M. (orgs.) **Linguagem e política: princípios teórico-discursivos**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 131- 141.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.

FLOCH, J.-M. (1987). Semiótica plástica e linguagem publicitária. *Significação: Revista De Cultura Audiovisual*, (6), 29-50.

FULANETI, O. N. Discurso político e hipermídia: um estudo dos sites dos deputados federais do Partido dos Trabalhadores In: TEIXEIRA, L.; CARMO Jr., J.R. (Org.). **Linguagens na cibercultura**. 1 ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013, v.01, p. 143-164.

PIETROFORTE, A. V. O semi-simbolismo na fotografia. O espaço da liberdade. In: **Semiótica visual: os percursos do olhar**. São Paulo, 2004, p. 24-56.

TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de; TEIXEIRA, Lucia (Orgs.). **Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. P. 41-77.

TURISMO NA PANDEMIA: O QUE DIZEM OS DISCURSOS JORNALÍSTICOS ON-LINE DE PAÍSES HISPÂNICOS

Data de aceite: 01/06/2021

Maria Francisca da Silva

Professora Adjunta no Curso Interdisciplinar de Linguagens e Códigos Língua Portuguesa/UFMA (Campus são Bernardo)

Eliane Pereira dos Santos

Professora Adjunta no Curso Interdisciplinar de Linguagens e Códigos Língua Portuguesa/UFMA (Campus são Bernardo)

RESUMO: Este trabalho foi desenvolvido a partir do projeto PIBIC- MEMÓRIAS DO ESPANHOL EM TERRAS MARANHENSES: traçando fios, tecendo histórias. O objetivo deste artigo foi analisar discursos da esfera do turismo como resultado desse momento da pandemia, apoiado na apoiado na Análise do Discurso e na teoria de gênero, com ênfase no gênero notícia. Partimos do pressuposto de que pelo discurso, os profissionais da área de turismo podem ampliar sua atuação entendendo como outros países estão lidando com esse momento de distanciamento social, possibilitando aprendizagem de língua espanhola e ampliando o leque de discussão sobre o turismo e a pandemia. Destacamos que os estudos da AD constituem aspectos formativos na área de linguagens e de interpretação de texto para os bachareis do Turismo. Propomos uma abordagem do discurso turístico internacional, com um olhar crítico sobre o que dizem sobre o turismo e seu funcionamento neste momento da pandemia. O intuito foi disponibilizar elementos discursivos da área do turismo em língua

espanhola que conversem com os discursos veiculados neste momento aqui no Brasil. O *corpus* é constituído pelas notícias *on-line* dos jornais *La nación* e *El País*. A metodologia é qualitativa, documental e com categorias da Análise do Discurso bakhtiniana como gênero do discurso, dialogismo e responsividade. A partir disso, utilizamos como aporte teórico autores tais como: Bakhtin (1895-1975), Brandão (2006), Alves Filho (2011), Silvana Silva (2020). Diante das análises, percebemos que a situação no turismo nos países analisados tem mostrado uma retomada lenta, mas progressiva, o que inferimos ser possível aqui no Brasil após fase de isolamento social.

PALAVRAS-CHAVE: Turismo. Gênero Notícia. Pandemia.

TOURISM IN THE PANDEMIC: WHAT THEY SAY THE ONLINE JOURNALISTIC SPEECHES OF HISPANIC COUNTRIES

ABSTRACT: This paper was developed from a previous project entitled -PIBIC-MEMÓRIAS DO ESPANHOL EM TERRAS MARANHENSES: tracing wires, weaving stories. This article aims to analyze discourses from the tourism sphere as a result of the situation of the current pandemic, and it is supported by Discourse Analysis and Gender Theory, with emphasis on the journalistic genre and format. It starts from the assumption that through the discourse, tourism professionals can expand their work understanding of how other countries are dealing with this moment of social distancing, enabling learning Spanish and broadening the range of discussion on tourism

and pandemic. We highlight that AD studies are formative aspects in the area of languages and text interpretation for Tourism undergraduates. It is here proposed an approach to the international tourist language, with a critical look at what they say about tourism and its functioning at this time of pandemic crisis. The aim is to provide discursive elements of the tourism area in Spanish that can dialogue with the speeches conveyed at this time here in Brazil. The corpus consists of the online news of La Nación and El País newspapers. The methodology is qualitative and it is based upon documentation and the categories of Bakhtinian Discourse Analysis as a genre of discourse, “Dialogism” and responsiveness. Therefore this paper has as theoretical input authors such as Bakhtin (1895-1975), Brandão (2006), Alves Filho (2011), Silvana Silva (2020). Given the analyses, we noticed that the touristic activities in the countries analyzed have shown a slow but progressive recovery, which we infer could be also possible here in Brazil after the period of social isolation.

KEYWORDS: Tourism. Genre News. Pandemic.

1 | INTRODUÇÃO

Esse momento de pandemia vivido pela sociedade mundial trouxe profundas mudanças nas relações entre os sujeitos, o que é delineado pelo distanciamento. Considerando a declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial da Saúde, em 30 de janeiro de 2020, em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19); e a necessidade de estabelecer ações de proteção em face dos eventos de proliferação e disseminação do Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19); foram elaboradas, em âmbito mundial e nacional, uma série de recomendações feitas por meio de portarias, ofícios e resoluções que estabeleceram orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal e Privadas.

Essa tomada de distanciamento implicou diretamente em todas as atividades humanas que pressupõe aglomeração, dado que remete diretamente ao trabalho desenvolvido pelo turismo, com marco nunca antes mensurado em relação às ações desenvolvidas diretamente pelo setor.

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que pelo discurso, os profissionais da área de turismo podem ampliar sua atuação entendendo como outros países estão lidando com esse momento de distanciamento social e o pensar/fazer, possibilitando aprendizagem de língua espanhola e ampliando o leque de discussão sobre o turismo e a pandemia. O objetivo foi analisar os discursos da esfera do turismo como resultado desse momento da pandemia, apoiado na apoiado na AD e na teoria de gênero, com ênfase no gênero notícia.

Partimos de uma abordagem do discurso turístico internacional, um olhar crítico sobre o que dizem sobre o turismo e seu funcionamento neste momento da pandemia, disponibilizando elementos discursivos da área do turismo em língua espanhola que conversam com os discursos veiculados neste momento aqui no Brasil.

O recorte é constituído pelas notícias *on-line* dos jornais *La Nación* e *El País*. A metodologia é qualitativa, documental e com categorias bakhtinianas como gênero do discurso, dialogismo e responsividade. O aporte teórico é fundado nos autores tais como: para tratar sobre gênero temos Bakhtin (1895-1975), Brandão (2006), sobre gênero jornalístico Alves Filho (2011), e sobre turismo Silvana Silva (2020). Realizamos um trabalho interdisciplinar já desenvolvendo a teoria e análise concomitante, possibilitando uma análise comprometida com as bases teóricas aplicadas.

21 CONCEPÇÃO DE TURISMO: A PANDEMIA E O REPENSAR SOBRE O TURISMO

O conceito de turismo tratamos a partir do disposto na Organização Mundial do Turismo (2001), que descreve o Turismo como atividade humana que “[...]comprende las actividades que realizan las personas durante sus viajes y estancias en lugares distintos al de su entorno habitual, por un período de tiempo consecutivo inferior a un año, con motivos”. Essa percepção sugere um deslocamento das pessoas e a geração de renda nos destinos de recepção de tais turistas. Paez (2020, p.1) acrescenta que o segundo grupo que se agrega ao dos sujeitos que viajam, são os sujeitos e empresas que oferecem os serviços que satisfazem as necessidades dos turistas. Desse modo, uma via de mão dupla, entre sujeitos que se relacionam nas diversas atividades que compõe essa atividade. Silva (2020), destaca que é importante apontar as dimensões que envolvem o turismo, dentre elas a economia é uma das mais citadas, não afirmamos ser a mais importante, contudo, é que a desperta maior interesse da sociedade como um todo, isso porque o turismo está sempre relacionado a quantias expressivas, é um dos principais elementos da economia nacional, responsável por um número elevado de empregos diretos e indiretos no país.

Para destacar, encontram-se no escopo das atividades características do turismo as oferecidas pelos hotéis, pousadas, restaurantes, parques, teatros, transportes rodoviários, aéreos, marítimos, agências e organizadoras de viagens, eventos festivos, entre outras atividades recreativas, culturais e desportivas. A restrição dessas atividades impacta, significativamente, nessa crise mundial, como muito tem sido veiculado nos jornais. Nos jornais, há uma aba específica que trata sobre turismo, o qual podemos confirmar nas imagens dos periódicos a seguir:



Figura 1 <<https://elpais.com/noticias/turismo/>>

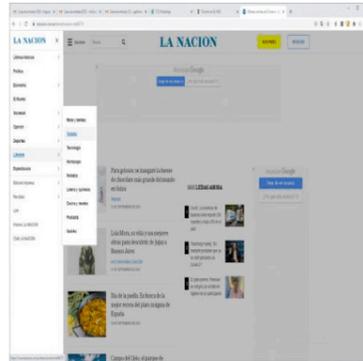


Figura 2 <<https://www.lanacion.com.ar/tema/turismo-tid46731>>

As imagens destacam as seções em que as notícias sobre o turismo são veiculadas. Estão diretamente vinculadas a questão econômica dos países aqui analisados Espanha e países hispano-americanos no caso do jornal *El País*¹ e na Argentina, no caso do jornal *La Nación*². Percebemos pelas imagens o tema do corona vírus monopolizando as manchetes como “El coronavirus transforma el mapa turístico en una temporada aciaga” e “La costa de los hoteles fantasmas”.

Para além da crise econômica, o impacto no turismo se expande em âmbito sociocultural no sentido do trauma social causado pela pandemia. Visto que, o turismo é uma atividade que tende a se abrir para o outro, favorece as trocas e as relações, incentiva o deslocamento, nos joga para o desconhecido, como ficarão essas relações na atividade turística pós-pandemia uma vez que há uma tendência ao afastamento e ao medo do outro? São efeitos que já surgem nesse período do confinamento e tendem a se agravar posteriormente, entre outros traumas como os que envolvem as perdas de empregos, as falências de empreendimentos, o medo do retorno as atividades, as novas práticas de uso dos espaços, entre outros movimentos de queda do setor turístico mundial. Assim, o retorno a sua prática deverá proporcionar o debate e a reflexão das diferentes dimensões

1 *El País* é um jornal diário espanhol fundado em 1976, no período de transição para a democracia, após o fim do Franquismo. É de propriedade do Grupo PRISA e conta com uma média de 457.000 exemplares diários. Sediado em Madrid, conta com escritórios nas principais cidades espanholas (Barcelona, Sevilha, Valência, Bilbao e Santiago de Compostela), nas quais produz diferentes versões com conteúdos em galego, catalão e euskera, para cada uma das regiões autônomas (Comunidades) do país, das quais a mais recente a ser criada é a da Galiza. Caracteriza-se por ser um jornal diário de tendência europeísta e social-democrata, e pelo grande destaque dado a informações de âmbito internacional, de cultura e de economia, e sobre a Espanha. Pesquisado em < https://pt.wikipedia.org/wiki/El_Pa%C3%ADs e [2 *La Nación* é um jornal diário argentino com sede em Buenos Aires. Foi fundado em 4 de janeiro de 1870 pelo então presidente Bartolomé Mitre. *O La Nación*, é considerado a principal liderança da direita conservadora do país, tendo sido historicamente uma via de expressão dos setores como da Igreja Católica, das Forças Armadas da Argentina, e também dos ruralistas argentinos. Pesquisado em < \[https://pt.wikipedia.org/wiki/La_Naci%C3%B3n\]\(https://pt.wikipedia.org/wiki/La_Naci%C3%B3n\) e \[https://pt.wikipedia.org/wiki/La_Naci%C3%B3n\]\(https://pt.wikipedia.org/wiki/La_Naci%C3%B3n\) >.](https://web.archive.org/web/20080513044259/http://www.fundacionprincipedeasturias.org/esp/04/premiados/trayectorias/trayectoria257.></p>
</div>
<div data-bbox=)

de expressão desse fenômeno com COVID e PÓS-COVID, motivando a compreensão e produção da atividade, tanto em torno das criações, como entre todos os elementos já influenciados por ela. A partir dessa percepção do que entendemos por turismo, passamos a seguir a concepção de gênero do discurso, já realizando os recortes de análises, numa perspectiva dialógica de teoria e análise.

3 | GÊNERO DO DISCURSO JORNALÍSTICO NOTICIA ON-LINE

Tratar sobre o que dizem a imprensa hispânica / hispano-americana sobre a atividade do turismo sinaliza para o entendimento de conceito base da noção de gêneros do discurso, para melhor percepção dos elementos analisados.

Entendemos por gêneros do discurso os enunciados relativamente estáveis utilizados pelos falantes, nas mais variadas situações comunicativas, cumprindo uma função social de uso na comunicação, sendo moldados conforme a necessidade dos sujeitos. De acordo com Bakhtin (1997), todo ser humano utiliza-se da língua para se comunicar, e essa comunicação efetua-se através de enunciados, seja ela verbal ou oral. Partimos dessa concepção, para verificar como se materializa o gênero notícia on-line.

Nesses termos bakhtinianos, não definimos a quantidade de gêneros existentes, devido à sua diversidade, até mesmo porque através de um pode surgir outro gênero, dependendo da linguagem, da finalidade e do meio no uso das práticas sociais, como percebemos nos gêneros jornalísticos:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Nessa perspectiva, de gêneros inesgotáveis, pois atendem a necessidade comunicativa, um gênero se torna complexo quando os discursos originam novos gêneros em um mesmo momento discursivo. Acontece isso, no caso da imprensa quando o discurso jornalístico que era impresso muda a sua finalidade e seu texto passa a adequar-se ao formato dos gêneros discursivos digitais, isto é, a necessidade de leitura em dispositivos móveis. Por conseguinte, Alves Filho (2011, p. 23) ressalta que os textos podem funcionar em gêneros diferentes, dependendo dos propósitos comunicativos e dos contextos em que foram utilizados.

Apoiamos-nos em Alves Filho (2011), para afirmar que o discurso jornalístico sinaliza para a divulgação da informação (notícia) e a expressão de opinião. Nesses termos, para que haja a divulgação da informação e a construção da opinião, os jornalistas, colaboradores e leitores são de suma importância, porque os gêneros presentes no jornal estão associados a eles. “[...] Jornalistas incumbem-se de notícias, reportagens, editoriais

e colunas; colaboradores encarregam-se de artigos de opinião”. (ALVES FILHO, 2011, p. 89)

No caso das notícias analisadas, temos a imagem a seguir, do jornal on-line *La Nación*, na qual comprovamos o disposto por Alves Filho (2011):

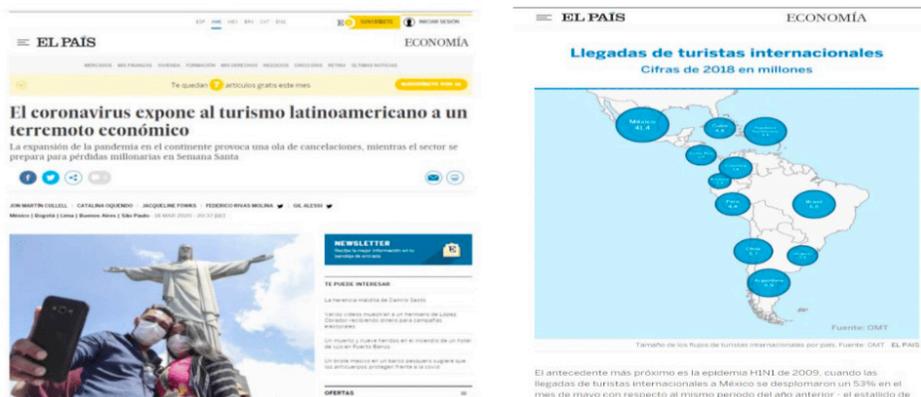


Imagem 3 e 4< <https://elpais.com/economia/2020-03-18/el-coronavirus-expone-al-turismo-latinoamericano-a-un-terremoto-economico.html>>

A notícia foi veiculada na seção Economia do jornal *El País*, no dia 18 de março de 2020, escrita por Jon Martin, catalina Oquendo, Jaqueline Fowks, Federico Rivas e Gil Alessi, correspondentes nos países (México, Bolívia, Perú, Argentina, Brasil) citados na notícia. Do ponto de vista da organização do gênero notícia, podemos dizer que na imagem 3, temos a manchete e uma lide, assim como uma foto que infere para o contexto do Rio de Janeiro e poucos turistas com máscaras, em um dos pontos turísticos mais movimentado, o Cristo Redentor no Pão de Açúcar. Percebemos que “Falamos apenas através de certos **gêneros do discurso**, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto.” (BAKHTIN, 2016, p. 38) Na imagem 4, os autores intensificam as cifras ganhadas pelos países antes da pandemia (2018), o que para o leitor confirma os prejuízos advindas a esses trabalhadores e empresas.

Na manchete, as palavras “*coronavirus*” e “*terremoto económico*” direcionam os sentidos construídos pelo leitor em relação ao turismo na América Latina. Na lide, percebemos que os enunciados “cancelamientos” e “perdidas millonarias” conduzem o processo de compreensão sobre o contexto do turismo nos países apresentados pela notícia, o que perfeitamente pode ser generalizado para os demais países do mundo. Citamos aqui essa percepção dos gêneros como enunciados sociais, que retratam a situação vigente da sociedade, assim “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.” (BAKHTIN, 2016, p. 20). Entendemos que tanto a manchete, a lide e a foto são

elementos que coadunam as seguintes ideias: a memória³ intertextual de outros tempos em que o cartão postal do Rio de Janeiro estaria repleto de turista sem o uso de máscara; e, que a pandemia gera uma ameaça grave ao setor turístico; não somente resultam afetados os empregos dos trabalhadores e empresas do setor, mas a entrada nacional de divisas e o equilíbrio das contas externas.

Na imagem 4, também temos a relação de memória intertextual e atualidade ha qual se apresenta as cifras milionárias de anos anteriores, em relação ao turismo. Os termos “*llegadas de turistas*” e “*cifras en millones*”, retomam o pasado recente vivido pelo turismo em contraposição do momento atual de queda no setor. Em continuidade a essa percepção do discurso sobre o turismo na pandemia, no próximo item, tratamos sobre a categoria bakhtiniana do dialogismo, e a percepção nas notícias analisadas.

4 | DIALOGISMO NA LINGUAGEM JORNALÍSTICA: VOZES EM DIÁLOGOS

Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros discursos quer seja oral, escrito e /ou digitais são dialógicos por natureza, retomam outros dizeres, para sua significação, desse modo, sempre precede de alguém e se dirige a alguém. No caso da notícia *on-line*, temos a veiculação em língua estrangeira de fatos advindos das relações sociais, vivas, mobilizadora de interações, daí seu caráter dialógico, inclusive abrindo a possibilidade de réplica através dos comentários dos leitores, que em tempo real podem concordar, discordar ou dialogar com os jornalistas da notícia.

O dialogismo pode ser percebido no discurso jornalístico tanto pelas vozes que são elencadas para dar confiabilidade à notícia, quanto pelas imagens que retomam outros contextos, intensificando a ideia defendida pela informação veiculada.

No que concernem as imagens que retomam outros contextos, intensificando a ideia defendida pela noticia podemos perceber na imagem 4, no jornal “El País” de 18 de março de 2020, em que os dados relatados foram apresentados pela OMT. Desse modo, torna-se evidente discursos que tratam sobre que “*La pandemia genera una amenaza grave al sector turismo; no solo resultan afectados los ingresos de los trabajadores y empresas del sector sino, también, el ingreso nacional de divisas y el equilibrio de las cuentas externas; cierres de fronteras y las restricciones a la movilidad de personas; efectos sobre el PIB de la paralización del turismo; flujo de turistas; empleos.*” Diante dos dados, verificamos a extensão da situação do turismo no mundo hispânico e que, perfeitamente, se aplica ao contexto mundial dos desafios do setor do turismo neste momento de crise sanitária.

No tocante as vozes, destacamos as mais recorrentes, que dominaram o contexto da informação e a relação com as decisões em relação ao contexto turístico e sua possível tomada de crescimento.

Como destaque apontamos a *Organización Mundial de Turismo (OMT)*, que

3 Entendemos memória a partir de Chartier (2009), em que a memória é conduzida pelas necessidades existenciais das comunidades para as quais a presença do passado é um elemento essencial da construção do seu ser coletivo.

constantemente é citada para dar voz aos conceitos e decisões sobre o turismo no mundo. Assim como, o posicionamento de outra entidade do setor turístico que é “El Consejo Mundial de Viajes y Turismo (WTTC, en sus siglas en inglés), estima que el tiempo promedio de recuperación tras una epidemia es de 19 meses.” O Conselho aponta que a recuperação do setor levará quase dois anos para se estruturar novamente, o que são dados nada animadores. A notícia parte de uma pesquisa universitária coordenado por um pesquisador Francisco Madrid - *Estudio del Centro de Investigación y Competitividad Turística de la Universidad Anáhuac, publicado el viernes y coordinado por el académico Francisco Madrid*. Tal menção sinalização para um discurso de fonte científica o que possibilidade confiabilidade a informação.

A voz de Madrid é recorrente em discurso direto, o que implica sua visão sobre a pandemia e o papel das redes sociais para justificar a situação do turismo na pandemia “Francisco Madrid apunta a las diferencias con la epidemia actual, principalmente por el papel de las redes sociales. “La enorme capacidad de contagio y la manera cómo se gestiona el flujo de la información la hacen diferente”, señala.” Percebemos outra intervenção ao tratar da retomada em que “Podría tener una ventaja competitiva pero si el mercado no está interesado en viajar porque tiene otras prioridades, puede dar igual”, señala Francisco Madrid.

Há ainda vozes governamentais como do presidente do México “el Gobierno mexicano su presidente, José Manuel López, señala que todavía puede empeorar. “El impacto puede ser aún mayor, porque las restricciones de contacto también se van a aplicar a los connacionales”, señala.” Nesse caso, o governo dos países relatados são expostos como morosidade quanto a tomada de posição frente ao contexto pandêmico e sua relação com o setor do turismo.

As vozes das agências de viagens são categóricas quanto as perdas e retomadas do setor: “Todo ha cambiado con la epidemia. ‘No tenemos miedo, tenemos terror’, resume un operador de Buenos Aires que prefiere no dar su nombre y que ahora hace planes de contingencia para, al menos, mantener en pie la estructura de su negocio.” As palavras “miedo” e “terror” intensificam os sentimentos em relação ao setor turístico, inclusive na possibilidade de fechamento das empresas que prestam tais serviços. Assinalam ainda que “Las agencias ocupan sus días atendiendo el reclamo de aquellos que no pueden viajar por las restricciones aéreas y migratorias.” os termos como “reclamo” e “restricciones” dominam os discursos dos clientes e geram problemas para os agentes de viagens. A tomada de posição é pedi calma e o prolongamento do pacote, assim, o discurso dos agentes são “Para viajes internacionales ya nadie pregunta y el nacional se ha derrumbado. Lo que pedimos a los clientes es que no cancelen, que pospongan. Están cayendo compras cerradas para abril y mayo, porque la gente no sabe que pasará’, dice el mismo operador.” Observamos discursos otimistas, como do “El presidente de la Confederación de Asociaciones Turísticas de América Latina, el empresario Armando Bojórquez, confía en ese salvavidas.” Uma das

vozes que animam para a retomada do setor.

Aparecem ainda, vozes das empresas de vôos “Aeroméxico redujo sus vuelos.” e cruzeiros “El sector de los cruceros, que ha crecido con rapidez en los últimos años, es uno de los más vulnerables.” Tais vozes dão a dimensão da situação do turismo e suas principais dificuldades, mas a OMT sempre apresenta uma saída com o *slogan de não cancelamento dos pacotes de viagens* “ ‘No canceles tus sueños, aplázalos’, es el mantra desesperado que promueven las empresas para intentar mitigar daños promovido por la (OMT).”

Diante dos dados, verificamos como o dialogismo existente na notícia possibilita o engajamento do leitor quer seja leigo quer seja um profissional da área do turismo, através de palavras que coadunam vivências tanto dos países destacados quanto no restante do mundo. Os discursos retomam outros dizeres sobre a pandemia nas mais diferentes esferas do setor turístico, para que os leitoras realizem suas significações. No próximo item, tratamos por fim, do caráter responsivo nos periódicos analisados “El País” e “La Nación”.

5 | RESPONSABILIDADE E PANDEMIA: O PAPEL DOS PERIÓDICOS ON-LINES EM RELAÇÃO AO TURISMO

Em “Para uma filosofia do Ato Responsável”, a preocupação com a linguagem é tida como atividade, vinculada à dimensão da vida, sendo, por isso, concreta: a linguagem enquanto ato (PONZIO, 2012) é vista em relação aos atos únicos e singulares realizados e ao ser-evento-unitário. Desse modo, a linguagem carrega expressividade, ou seja, ela carrega a atitude valorativa dos sujeitos em relação ao seu objeto discursivo, neste caso aqui analisado, a posição dos jornais *on-line* e a divulgação sobre o corona vírus e as atividades de turismo.

Para refletir sobre a responsividade, é aliar responsabilidade e responsividade num mesmo contexto: ao mesmo tempo em que o jornal é responsável pelo que faz e veicula (sobre a pandemia), também veicula e divulga em resposta a uma série de elementos presentes na sociedade como signos (a posição frente a pandemia do ponto de vista do turismo e do próprio sujeito e o papel de ser informado pela imprensa).

Esse posicionamento é verificado no jornal “La Nación”, da Argentina ao tratar sobre as implicações da falta de posicionamento do governo frente ao contexto de queda do setor.



Imagem 5< <https://www.lanacion.com.ar/politica/senado-dio-media-sancion-al-proyecto-ley-nid2421212>>

Essa notícia foi veicula em 12 de agosto de 2020, no *jornal La Nación*, e trata sobre as medidas por parte do governo em relação ao setor do turismo. Fue datos de uma agencia de noticia chamada “Agencia Télam”. Aponta em linhas gerais o papel responsivo do governo em realizar um pacote de medidas para resolver o contexto de crises do turismo Argentino. Na notícia, há enunciados como “El proyecto de ley que busca asistir a la industria del turismo[...]” com palavras como “proyecto de ley” e “asistir” são muitos recorrentes na afirmação do papel do executivo e legislativo. Outro dado interessante para compreender o momento do turismo na Argentina é afirmar que “La iniciativa, en sus fundamentos, sostiene la necesidad de ‘paliar el impacto económico, social y productivo en el turismo, en todas sus modalidades, en virtud de la pandemia por coronavirus Covid-19 y brindar las herramientas para su reactivación productiva’.

Porém o jornal, em outra seção de opinião traz um artigo, assinado por Gustavo Santos, ex-secretário de Turismo que coloca em cheque essa posição tardia do governo em dar apoio ao setor. Utiliza para afirmar isso, enunciados como crise, incerteza, medo e ignorância frente ao problema “[...]la crisis más grande en la historia del turismo, no hay nada peor [...] que la incertidumbre, el miedo y la ignorancia.” Destaca ainda que “En este momento de quiebre, abandonar el potencial del turismo es abandonar el potencial del país. [...]”. Tal posição do jornal em dar destaque a uma contrapalavra das ações governamentais que não atendem as demandas do setor supõe um compromisso responsivo frente a informação.

Entendemos, a partir de Bakhtin, que o sujeito é constituído socialmente, a partir da interação verbal na relação com o outro, de tal modo que as notícias sobre o setor de turismo destaca o momento atual e a busca por soluções que sejam respostas a um momento que não tem outro parâmetro de comparação. Corroboramos com Mantovani (2020), ao

afirmar que todo esse cenário serve para mostrar a busca por outras possibilidades, outras sociabilidades que podem suscitar sensibilidades entre os sujeitos e as relações sociais, a seguir:

El confinamiento social de la cuarentena, pero también las calles vacías o semi-desiertas, los mercados truncados, el confinamiento de los más pobres a una extraña precarización socio-económica ralentizada, nos abren el camino hacia otras temporalidades, otros ritmos, otras sociabilidades, otras apreciaciones y sensibilidades. (MANTOVANI, 2020)

Diante da afirmativa de Mantovani, nos colocamos como protagonistas desse cenário de crise, e a busca por soluções, no caso do turismo, que atendam aos anseios dos vários sujeitos e entidades envolvidas, situação um tanto difícil de administrar. Em linhas gerais, delinea ao público de estudante e profissionais da área do turismo sinalizações sobre o contexto atual nos países relatos e como isso pode ajudar a refletir a realidade aqui no Brasil. Para Silvana Silva (2020) repensar o trabalho, as necessidades e o consumo será um dos grandes legados da Pandemia. Entender os limites de uma economia baseada na super exploração do trabalho, na extração extrema de mais-valia e no individualismo é uma oportunidade inaugurada pelo caos. O turismo com ética, com a participação do Estado e, sobretudo, com a valorização do protagonismo das pessoas da comunidade por meio de associações é um dos caminhos possíveis.

6 | CONSIDERAÇÕES

Partimos do questionamento de como o gênero notícia *online* de países hispânicos podem auxiliar os profissionais da área de turismo no entendimento de como outros países estão lidando com esse momento de pandemia. Propomos-nos assim, a analisar discursos da esfera jornalística sobre o turismo no contexto da pandemia, apoiado na AD e na teoria de gênero, com ênfase no gênero notícia. Diante dos dados podemos inferir a partir da figura abaixo:

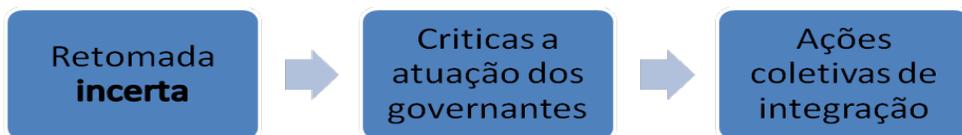


Imagem 6 Elaboração da autora

As notícias analisadas apontam que há um terremoto econômico com o fechamento dos pontos turísticos, o que sugere uma recuperação incerta. Percebemos ainda, reclamações do setor de turismo com perdas de trabalho, perdas financeiras e cancelamentos que sufocam o setor e intensificam os obstáculos a serem transpostos para a retomada, que conforme vimos levará em torno de dois anos.

Os jornais *EL PAIS* e *LA NACIÓN* fazem mais críticas do que coaduna com essa visão geral de retorno progressivo, o que sinaliza para críticas aos governantes e sua demora em tomar medidas de apoio ao setor. Também percebemos a necessidade de um trabalho integrado entre os setores da sociedade para vencer a crise sanitária. Ainda não existe essa retomada progressiva, alguns destinos estão forçando a retomada, os esforços são desencontrados, as poucas Medidas Provisórias em prol do Turismo, de modo mais direto, não beneficia a cadeia de turismo e sim companhias aéreas sediadas em países riquíssimos que já tem o apoio da nação, visto que só ha uma companhia aérea latino americana, e joga todo o ônus em cima do consumidor.

Em linhas gerais, as medidas beneficiam grandes redes hoteleiras e coloca os pequenos empreendimentos em situação de quebra, pois somente os mais ricos conseguem seguir as normas da OMT, com apoio da tecnologia, a maioria das empresas e serviços simplesmente padecem do descaso do governo. Por fim, entendemos a partir dos discursos que um caminho é coordenar acordos internacionais para promover uma recuperação responsável das atividades turísticas, o que pode ser as sugestão aos profissionais da área para pensar soluções criativas e de resultados efetivos ao setor do turismo.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. M **Os gêneros do discursos**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: editora 34, 2016 [1979]

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad.:Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1997 [1929].

VOLOCHINOV,V.N. **Discurso na vida e discurso na arte**. In: A construção da enunciação e outros ensaios. Trad.: João Wanderley Geraldi. São Paulo: Pedro & João editores, 2013 [1926].

_____. **Teoria do Romance I**: a estilística. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015 [1934-1936].

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013 [1942-1945].

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Ed.12ª. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. M. Gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

MANTOVANI, Emiliano Teran. El Coronavirus más allá del Coronavirus: umbrales, biopolítica y emergencias. Publicado el **Mar 22, 2020** <<https://kaosenlared.net/el-coronavirus-mas-alla-del-coronavirus-umbrales-biopolitica-y-emergencias/>>

SILVA, Silvana K Marques. **Os (des)caminhos turísticos: Reflexões em cenários pandêmicos**. Palestra proferida 2020.

EFEITOS PARAFRÁSTICOS EM TÍTULOS DE LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD DE LÍNGUA PORTUGUESA

Data de aceite: 01/06/2021

Álvaro José da Silva Fonseca

Universidade Federal do Norte do Tocantins
(UFNT)
<https://orcid.org/0000-0002-0268-6021>

Janete Silva dos Santos

Universidade Federal do Norte do Tocantins
<http://orcid.org/0000-0003-2823-6114>

RESUMO: No campo das políticas públicas para o ensino de língua portuguesa a articulação entre o parafrástico e polissêmico mostram como diferentes concepções e abordagens disputam espaço no imaginário simbólico. Em especial, preocupa-nos a questão em torno dos sentidos que circulam no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o modo como as discursividades são direcionadas para o público escolar. Partindo dessa problemática, ancorados na análise de discurso francesa (AD), analisamos o funcionamento da paráfrase a partir de enunciados que circulam no PNLD. Sob dispositivos teóricos da AD (a interdição e a dispersão) construímos um arquivo de títulos de obras recortados dos guias e manuais do PNLD de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, publicados no período de 1985 a 2017. Nesse gesto de leitura, problematizamos nosso objeto discursivo a partir de conceitos como formação discursiva, paráfrase, polissemia e arquivo. Assim, apontamos como estes dois dispositivos (a interdição e a dispersão) funcionam produzindo sentido de paráfrase e

polissemia.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso. Paráfrase discursiva. PNLD.

ABSTRACT: In the field of public policies for teaching Portuguese, these constructions show how different conceptions and approaches compete for space in the symbolic imaginary. In particular, we are concerned about the meanings that circulate within the scope of the National Textbook Program (PNLD) and the way discursivities are directed to the school public. Starting from this problem, anchored in the French discourse analysis, we analyze the functioning of paraphrase from statements circulating in PNLD. Under the theoretical devices of discourse analysis (interdiction e dispersion), we constructed an archive of clipped works from the Portuguese Language PNLD guides and manuals of the final years of elementary school, published from 1985 to 2017. In this reading gesture, we problematized our discursive object from concepts such as discursive formation, paraphrase, polysemy and archive. Thus, we point out how this two devices (interdiction and dispersion) work producing meaning of paraphrase and polysemy.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Discursive paraphrase. PNLD.

1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho analisamos como funciona a paráfrase discursiva em títulos do PNLD de língua portuguesa. Para tanto, pretendemos descrever a materialidade linguística implicada

nos processos discursivos de constituição dos títulos; problematizar os efeitos de unidade e de dispersão de tais formulações a partir do funcionamento de dispositivos específicos; e mostrar como o mecanismo parafrástico é mobilizado na produção dos sentidos que circulam por meio da identificação das obras disponíveis nos catálogos utilizados como referência nesta investigação.

Ancorados teórico-metodologicamente na análise de discurso francesa (AD), fundada por M. Pêcheux, mobilizamos os conceitos de formação discursiva (FD), que diz respeito as possibilidades do dizer num dado espaço discursivo; de paráfrase discursiva, tomada como o mecanismo de retomada dos dizeres; de polissemia, vinculada aos múltiplos sentidos que se desenvolvem a partir das construções parafrásticas; e de arquivo, compreendido como o conjunto dos dizeres constitutivos de um dado fato linguístico. A partir dessas posições teóricas, buscamos problematizar nosso objeto e contribuir com a discussão em torno do político – divisão dos sentidos – que envolve a construção dos sentidos no campo das políticas de ensino de língua portuguesa nas escolas públicas brasileiras.

Como primeiro gesto de análise, realizamos uma incursão sobre as condições de produção da política pública sob a qual nos debruçamos. Esse movimento nos dá um recorte sócio-histórico dos acontecimentos que determinam a produção dos sentidos em torno do ensino de língua portuguesa ao longo do período destacado neste estudo.

Num segundo momento, descrevemos a materialidade sobre a qual nos debruçamos e explanamos a respeito dos métodos utilizados para a construção do nosso arquivo.

Depois, com o arquivo em mãos, mobilizamos o dispositivo de análise construído a partir da problemática levantada neste estudo, e discutimos os processos de elaboração dos títulos ao mesmo tempo em que levantamos algumas possibilidades de leitura a luz das condições históricas de produção.

2 | DETERMINAÇÕES DA LÍNGUA

As elaborações linguísticas são acontecimentos indissociáveis dos fatos históricos e das contradições sociais, uma vez que constituem a compreensão do mundo e moldam as composições discursivas possíveis a cada contexto de produção do simbólico. Isso não implica a existência de qualquer forma de controle dos sentidos por parte dos sujeitos; pelo contrário, cada experiência de mundo (particular ou coletiva) define como os sentidos são construídos e sob quais normatividades podem circular.

Para a AD, o que há são efeitos de sentido entre sujeitos que se relacionam por meio da linguagem, em um mundo construído simbolicamente, situado num dado contexto, e cujos sentidos são operacionalizados pelo que a teoria chama de determinação histórica dos processos discursivos. Esses processos funcionam através da manifestação material da língua. Podemos considerar, pois, que se realiza aí um mecanismo de interdição dos dizeres que limita as possibilidades de construção do mundo segundo determinadas

condições de produção. Ao recuperar determinados dizeres, guardados nos arquivos governamentais, pretendemos verificar como tais determinações atuam sobre a língua.

Como ponto de partida situamos a política pública em questão num cenário de reestruturação do Estado brasileiro, período de estabilidade pós-ditadura militar, onde os debates em torno do ensino público ocupavam lugar de destaque nos espaços acadêmicos e políticos. Muito embora programas de distribuição de materiais didáticos já existissem com outras características, foi somente após a instituição do Decreto nº 91.542/85 que se consolidaram mudanças importantes, como a participação direta dos professores da educação básica na escolha do material e o financiamento por meio de recursos federais para a aquisição e distribuição das obras para as escolas públicas (SOARES, 2007), e que resultaram na institucionalização do PNL D.

Vale ressaltar que os movimentos populares, com maciça participação de acadêmicos e intelectuais, foram decisivos para uma tomada de posição contrária ao modelo de ensino vigente, consensualmente denominado de tradicional. Esse movimento ajudou a formar uma corrente teórico-conceitual para o ensino de Português a partir de uma perspectiva sociointeracionista, ancorada na análise linguística, produção textual e leitura (BUNZEN, 2011). O longo processo de discussão do currículo gerou resultados que influenciaram profundamente o Estado a assumir parâmetros conceituais sobre a educação, especialmente através da regulamentação dos critérios para a escolha dos materiais didáticos destinados ao ensino básico.

Após dez anos de Programa, segundo Tagliani (2011), a nova proposta do PNL D tornou mais criterioso o processo de avaliação dos livros didáticos. Graças a essas mudanças, o material didático passou a ter mais credibilidade. Isso foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) aprovada no mesmo ano, e pelas novas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Desse modo, as editoras passaram a se preocupar em cumprir as normas legais inclusive indicando na capa de alguns livros que “eles estão de acordo com os PCN” (TAGLIANI, 2011).

Com isso, de acordo com Striquer e Paixão (2010) os livros didáticos estiveram mais adequados às orientações conceituais para o ensino de Língua Portuguesa presentes nos PCN. Contudo, o dissenso acadêmico criava um espaço para disputas sobre as concepções de ensino. Conforme apontam Heineck e Pinton (2014) e Vahl e Peres (2017), há indícios de que existe um forte viés estruturalista nos materiais didáticos disponibilizados pelo governo, que mantem a gramática no eixo central do ensino de Língua Portuguesa.

Para Signorini (2004) há um fator político condicionante para a instituição escolar adotar o modelo de ensino pautado na homogeneização da língua através do ensino da gramática normativo-prescritiva. Segundo a autora, parte-se de uma “mentalidade diglôssica” que desautoriza o falante a usar a língua segundo sua experiência sócio-cultural, e estabelece um padrão linguístico a partir do qual se busca homogeneizar toda a

comunidade segundo os parâmetros institucionalizados. Nas palavras de Signorini (2004), “segundo esse modelo, a igualdade das condições entre falantes de uma mesma língua é o objetivo a ser alcançado através da escolarização/universalização dos saberes sobre a língua” (idem, p. 96). Para Mendonça (2006, *apud*: HEINECK; PINTON, 2014, p. 444), a gramática ensinada na escola precisa estar focada em formar pessoas com plenas condições de uso autônomo, seguro e eficaz da língua. O que se pratica hoje é um ensino que, no mínimo, deseja formar “gramáticos ou linguísticas descritivistas” (Idem, p. 444).

Para alguns, essa problemática seria agravada pelo processo de escolha do Livro Didático. Estudos realizados sobre o processo de seleção das obras mostram que o PNLD falha na etapa em que entram em cena os professores da educação básica. De acordo com Tagliani (2009), a seleção das obras raramente é feita utilizando as avaliações contidas nos guias do PNLD. Segundo a autora, a análise desses livros se baseia em critérios superficiais, levando a escolha de materiais geralmente problemáticos do ponto de vista teórico. Para Silva e Carvalho (2013, p. 104), “mesmo indicado pelo PNLD, [o livro didático de Língua Portuguesa] contraria os próprios objetivos definidos pelo programa para o ensino da língua [...]”.

O PNLD continuou sendo aperfeiçoado ao longo dos anos 1990 e as novas regras direcionaram cada vez mais a implementação de um projeto de ensino de língua portuguesa que contemplou “uma política pública e linguística de incentivo à leitura” e de enfrentamento aos problemas identificados no ensino de português (BUNZEN, 2011). Para Tagliani (2006) o ensino de Língua Portuguesa pautado nos livros didáticos ainda atua como “um instrumento de marginalização social” a serviço da “ideologia burguesa”, ao reproduzir um modelo de dominação linguística onde existe uma sobreposição do “dialeto padrão das classes dominantes” em relação ao dialeto não padrão falado pelas classes dominadas.

Mesmo diante das críticas, o PNLD se consolidou no Brasil como política pública de ensino segundo uma concepção que considera o Livro Didático (LD) como um recurso pedagógico fundamental para a concretização do processo de ensino-aprendizagem e principal material didático utilizado pelo(a) professor(a) em sala de aula (BUNZEN, 2000, 2001; TAGLIANI, 2009, 2011; SILVA e CARVALHO, 2013; GONÇALVES e NAPOLITANO, 2013; RODRIGUES e FERNANDES, 2014; DI GIORGI *et al*, 2014).

Discursivamente, as novas regras determinaram a construção de livros mais preocupados com “o que dizer” e “como dizer”, já que haveria um processo bem mais criterioso para a seleção das obras. As editoras entraram no jogo do que pode ser dito e do que deve ser silenciado. Para a análise de discurso isso não é uma tarefa simples, considerando que o assujeitamento nos coloca a todos numa posição ideológica em que nos escapa o controle dos sentidos daquilo que produzimos enquanto discurso. Dessa forma, torna-se inevitável o aparecimento de contradições sociais nos livros didáticos aprovados, mesmo com todo o aparato técnico em torno da seleção das melhores (mais

adequadas) obras.

No lugar de autoridade responsável pelo julgamento dos livros didáticos, os avaliadores se encontram inseridos no conjunto dos sistemas – burocrático, científico, financeiro etc. – que implicam no contrato entre editoras e governo para a aquisição e distribuição das obras. Isso nos leva a considerar que o livro didático é, sobretudo, um produto de valor mercadológico. A aprovação (ou não) de uma obra seria afetada por condições políticas mais do que o senso comum considera. Isso partindo do pressuposto que essa relação se dá, no mínimo, a partir do jogo entre as condições de estabelecimento do conhecimento formal atualizado (preponderantemente científico) e do conteúdo pertinente/conveniente (preponderantemente político). Estamos de acordo com Pêcheux (2009):

Ao dizer que as condições da produção dos conhecimentos científicos estão inscritas nas condições de reprodução/transformação das relações de produção, não estamos fazendo mais do que explicitar a afirmação precedente. Especifiquemos: as condições dessa reprodução/transformação são, como já foi assinalado, ao mesmo tempo econômicas e não-econômicas. (Idem, p.172)

Nossa compreensão está de acordo com Bunzen (2005), segundo quem a análise do livro didático precisa considerá-lo como um “produto de consumo”, cujas transações comerciais estão atreladas às regras que regem o “contexto econômico, político e legislativo”. Assim, “algumas das opções tomadas por autores e editores, as múltiplas estratégias de sedução que são desenvolvidas, não podem ser desarticuladas das características do mercado” (idem, pp. 559-560). Além disso, o governo ainda tem uma atuação decisiva na definição do que pode ou não veicular no material didático.

Em linhas gerais, todas as obras dedicam-se a oferecer um suporte didático ao(à) professor(a) em sua lida diária em sala de aula, além de constituir a referência para a condução dos conteúdos adequados às diferentes etapas do desenvolvimento escolar de crianças e jovens brasileiras. De maneira particular, cada editora, além de procurar se adequar às exigências do edital, preocupa-se em apresentar uma proposta capaz de superar as suas concorrentes e assim receber o selo de qualidade do Governo Federal. Esse jogo possibilita que haja um movimento de retomada da memória discursiva e de articulação com outras formações discursivas para que os sujeitos envolvidos na escolha do livro didático mobilizem as relações “certas” para aprovação da obra.

3 | PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

3.1 A materialidade

Tomamos como materialidade os catálogos do PNLD publicados no período de 1985 a 2017 e disponíveis para consulta no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação (FNDE), vinculado ao Ministério da Educação (MEC)¹.

Para a constituição do *corpus*, construímos um arquivo composto pelo recorte² dos títulos³ das obras da disciplina de língua portuguesa, também registrada como “comunicação e expressão” e “Português”, constantes no material supracitado. O *corpus* possui 207 (duzentos e sete) títulos dos quais alguns se repetem em mais de um guia/manual, com ou sem alteração em sua grafia. Salientamos que os enunciados consideramos para análise são aqueles construídos pelo guia/manual, que são diferentes em termos estilísticos/estéticos dos encontrados nas capas dos livros, como podemos verificar no exemplo seguinte.



Fonte: recorte do Guia do PNL D 2017

Na ocorrência acima, consideramos o título do livro como PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS, conforme apresenta o guia. Desta feita, o arquivo é composto pelos seguintes enunciados, organizados nos períodos correspondentes a sua publicação no catálogo do MEC e separados por ponto e vírgula.

2017
Projeto Teláris – Português; Português – Linguagens; Singular & Plural - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem; Universos - Língua Portuguesa; Para Viver Juntos – Português; Tecendo Linguagens.
2014
A aventura da Linguagem; Jornadas.port – língua portuguesa; Tecendo linguagens; Para viver juntos português; Coleção perspectiva: língua portuguesa; Português linguagens; Português nos dias de hoje; Português: uma língua brasileira; Projeto teláris – português; Singular e plural – leitura, produção e estudos da linguagem; Universos língua portuguesa; Vontade de saber português.
2011
A AVENTURA DA LINGUAGEM; DIÁLOGO – EDIÇÃO RENOVADA; LÍNGUA PORTUGUESA – LINGUAGEM E INTERAÇÃO; LINGUAGEM: CRIAÇÃO E INTERAÇÃO; PARA LER O MUNDO – LÍNGUA PORTUGUESA; PARA VIVER JUNTOS – PORTUGUÊS ; PORTUGUÊS – A ARTE DA PALAVRA; PORTUGUÊS – IDEIAS & LINGUAGENS ; PORTUGUÊS – UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO; PORTUGUÊS – LINGUAGENS; PROJETO ECO – LÍNGUA PORTUGUESA; PROJETO RADIX – PORTUGUÊS ; TRABALHANDO COM A LINGUAGEM; TRAJETÓRIAS DA PALAVRA – LÍNGUA PORTUGUESA; TUDO É LINGUAGEM; VIVA PORTUGUÊS.

¹ <http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico>

² (Orlandi, 1984)

³ Chamamos de títulos o enunciado que nomeia o livro didático.

2008	Língua Portuguesa Rumo ao Letramento; Texto & Linguagens; Praticando Nossa Língua; Leitura do Mundo; Novo Diálogo; Português - Leitura, Produção, Gramática; Português - Uma Proposta para o Letramento; Português: Dialogando com Textos; Português em Outras Palavras; Português para Todos; Coleção Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa; Português na Ponta da Língua; Construindo Consciências – Português; Trabalhando com a Linguagem; Olhe a Língua!; Língua Portuguesa - Linguagens no Século XXI ; Linguagem Nova; Ler, entender, criar; Coleção Mosaico do Conhecimento: Língua Portuguesa; Português - Idéias & Linguagens; Viva Português; Tudo é linguagem; Projeto Araribá – Português; Português Linguagens.
2005	Coleção ALET -Aprendendo a Ler e Escrever Textos; Coleção ALP Novo - Análise, Linguagem e Pensamento; Coleção A Palavra é Sua; Coleção Arte & Manhas da Linguagem; Coleção Encontro e Reencontro em Língua; Portuguesa - Reflexão & Ação; Coleção Entre Palavras - Edição Renovada; Coleção Leitura do Mundo; Coleção Lendo e Interferindo; Coleção Ler, Entender, Criar - Língua Portuguesa; Coleção Linguagem - Criação e Interação; Coleção Linguagem Nova; Coleção Língua Portuguesa - Linguagens no Século XXI; Coleção Língua Portuguesa - Rumo ao Letramento; Coleção Olhe a Língua!; Coleção Palavra Aberta; Coleção Palavras; Coleção Para Ler o Mundo; Coleção Português: Dialogando com Textos; Coleção Português em outras Palavras; Coleção Português - Idéias & Linguagens; Coleção Português - Leitura, Produção, Gramática; Coleção Português Linguagens; Coleção Português na Ponta da Língua; Coleção Português para Todos; Coleção Português: Texto & Voz; Coleção Português - Uma Proposta para o Letramento; Coleção Série Link da Comunicação; Coleção Tecendo Textos - Ensino de Língua Portuguesa; através de Projetos.
2002	ALP - Análise, Linguagem e Pensamento - Língua Portuguesa; Leitura do Mundo; Linguagem e Interação; Linguagem Nova; Linguagem: Criação e Interação; Português na ponta da Língua; Olhe a Língua! Língua Portuguesa; Português: Linguagens; Tecendo: linguagens; Tecendo Textos - Ensino de Língua Portuguesa através de Projetos; A Palavra é Português; A Palavra é Sua - Língua Portuguesa; Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa - Reflexão e Ação; Entre Palavras - Língua Portuguesa; LEC - Linguagem, Expressão e Cidadania; Lendo e Interferindo; Montagem e desmontagem de textos; Oficina de Textos - Leitura e Redação; Português em Outras Palavras; Português: Leitura e Expressão; Português: Palavra Aberta; Tudo da Trama Tudo dá Trama.
1992	Aprendendo comunicação - versão Minas Gerais; Atividades de comunicação em língua portuguesa; Atos e fatos da língua portuguesa; Aulas de português; Comunicação em língua portuguesa; Construindo a comunicação; Curso moderno de língua portuguesa; Ensino da língua portuguesa através de exercícios; Escrevendo; Hora de comunicação; Ler e redigir – 4; Linguagem, leitura e produção de textos; Língua nacional; Língua portuguesa; Língua portuguesa: aprendizagem global; Magia da palavra; Meu livro de português; Novo português básico; O domínio da linguagem; PAI - comunicação e expressão; Palavra e ação; Palavra: verso e reverso; Para aprender português; Português; Português através de textos; Português - criando e recriando; Português de todo dia; Português dinâmico; Português em sala de aula; Português falando e escrevendo; Português hoje: a comunicação viva; Português - palavras e idéias; Português: uma língua brasileira; Reflexão e ação; Texto e contexto; Textos - compreensão, interpretação e produção – 4; Textos - interpretação e produção; Visão global.
1988	Atividades de comunicação em língua portuguesa; Atos e fatos da língua portuguesa; Aulas de comunicação em língua portuguesa; Comunicação em língua portuguesa; Curso moderno de língua portuguesa; Escrevendo; Estudos de linguagem; Hora de comunicação; Estudando a nossa língua - v. 4; Leitura e produção; Lições práticas de língua portuguesa; Linguagem, leitura e produção de textos; Língua nacional; Língua portuguesa; Língua portuguesa - aprendizagem global; Meu livro de português; Montagem e desmontagem de textos; PAI - comunicação e expressão; Palavra e ação; Português; Português Básico; Português - criando e recriando; Português dinâmico; Português em temática; Português essencial; Português fundamental; Português oral e escrito; Redação em grupo; Reflexão e ação; Texto e contexto - produção de textos; Texto - compreensão, interpretação e produção – 4.

1985

Aprender é viver; Arquitetura da redação - v. 2; Atividades de comunicação em língua portuguesa; Aulas de comunicação em língua portuguesa; Comunicação; Comunicação em língua portuguesa; Escrevendo; Estudando a nossa língua - v.; Hora de comunicação; Leitura e produção; Ler pensar - interpretação de textos; Lições práticas de língua portuguesa; Linguagem, leitura e produção de textos; Língua nacional; Língua portuguesa; Meu livro de português; Meu universo; Montagem e desmontagem de textos; PAI - comunicação e expressão; Palavra e ação; Português básico; Português dinâmico; Português em temática; Português essencial; Português fundamental (reformulado); Português prático e teórico; Português - tempo de comunicação; Reflexão e ação.

Antes de prosseguirmos, cabe considerar sobre o arquivo supra, que optamos por reunir somente os títulos que caracterizaram obras destinadas aos anos finais do ensino fundamental. Isso devido a maior regularidade na distribuição do material didático disponível para os anos iniciais da educação básica em comparação com o ensino médio. Esclarecemos, ainda, que, nos anos de 1985, 1988 e 1992, os livros estavam indicados separadamente por série. Buscamos resolver essa questão escolhendo aqueles indicados para a 8ª série e ignorando as séries anteriores. Através dessa triagem, procuramos reduzir ao máximo a flutuação de público (faixa etária, por exemplo) e assim dar uma coesão maior ao nosso *corpus*, já que nos interessa a regularidade das paráfrases. Buscamos, de fato, criar um efeito de unidade para o nosso arquivo.

3.2 O objeto discursivo

Como qualquer termo cuja função seja nomear algo, os títulos ora analisados podem ser considerados sintagmas nominais discursivos. Acrescentamos, a essa categorização, a designação “discursivo”, uma vez que a estrutura sintagmática prescrita pela norma gramatical não se apresenta, no material analisado, em sua perfeita relação, mas está implicada por processos discursivos que funcionam determinando a construção dos sentidos a partir dos elementos linguísticos referenciados a partir do esquema do sintagma nominal. Desse modo, a matriz $S = [\text{Especificador} + \text{Núcleo} + \text{Complemento}]$, adequada para explicar a construção “livro didático de língua portuguesa”, à primeira vista, apresenta limitações quando analisamos nosso objeto. Contudo, e é por isso que acrescentamos o termo discursivo, a estrutura sintagmática é exposta ao olhar do analista no momento em que reconhecemos o seu núcleo discursivo, indispensável para o sintagma.

Mobilizamos em nossa abordagem o mecanismo parafrástico de (re)produção dos sentidos, segundo o qual todo intradiscorso é construído num movimento de retomada do já dito no seio de uma determinada formação discursiva (FD). Assim, os títulos que compõem o *corpus* em evidência são paráfrases discursivas porque em sua própria materialização fazem referência a algo anteriormente manifestado, seja na memória do que é um título, seja no paralelismo provocado pela disposição dos títulos um a um no catálogo, seja no esforço direto de repetir na língua a terminologia já estabelecida pela FD em que circula.

Tanto o esquema sintagmático quanto o mecanismo parafrástico são determinantes para expor o objeto discursivo sob o qual nos debruçamos no presente estudo. Ou seja,

sendo sintagmas nominais discursivos (SND) funcionando parafrasticamente em uma dada FD, os títulos evocam possibilidades de sentidos que nos ajudam a compreender como os discursos são reproduzidos por meio das políticas públicas educacionais no Brasil ao longo do período analisado, especialmente no tocante às concepções de ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.

Ao mesmo tempo em que retoma o já dito, a paráfrase discursiva também produz polissemia, ou seja, ela dispersa sentidos. Essa articulação entre a paráfrase e a polissemia afeta o modo como os dizeres são construídos. No campo das políticas públicas para o ensino de Língua Portuguesa essas construções mostram como diferentes concepções e abordagens disputam espaço no imaginário simbólico. Em especial, esses processos nos ajudam a compreender a questão em torno dos sentidos que circulam no âmbito do PNLD e o modo como as discursividades são direcionadas para o público escolar.

3.3 O mecanismo parafrástico e seus dispositivos

Em nosso estudo consideramos que o mecanismo parafrástico – conceitualmente contraditório em si, pois, ao mesmo tempo em que repete o já dito, o faz por meio de variações linguísticas que pretendem dizer o mesmo de forma diferente e, assim, abre espaço para o equívoco dos sentidos, ou seja, outros dizeres – opera por meio de dois dispositivos diferentes: o de interdição e o de dispersão. O dispositivo de interdição opera na língua por meio da repetição, do já dito. Com isso, recorre-se a ilusão de que os sentidos serão recuperados parafrásticamente produzindo o efeito supostamente desejado. A ilusão mesma do sinônimo perfeito. A interdição é a repetição (um tipo de paráfrase) que mobiliza um efeito de convergência dos sentidos ao interditar outras leituras. Assim esse dispositivo mobiliza os termos “Língua Portuguesa” e “Português” de modo a interditar outras leituras fora da FD e retomar as relações semânticas com o SND.

Por sua vez, o dispositivo de dispersão dos sentidos abre para as possibilidades de leitura articulando outras estratégias linguísticas para retomar a FD e acentuando interdiscursividades em relação ao SND parafraseado. A dispersão é, também um processo discursivo que provoca polissemia, uma vez que, ao redizer o já dito, mobiliza-se outros dizeres.

Ambos os dispositivos operam por meio da paráfrase, mas se distinguem no campo da formulação. Na interdição não se verifica uma alteração substancial na estrutura enunciativa. Já na dispersão existe uma outra forma de dizer, uma nova construção linguística para produzir o mesmo significado. No caso analisado neste artigo, os dois dispositivos funcionam parafraseando o SND “Livro para ensinar Língua Portuguesa”.

Embora as marcas linguísticas demonstrem as relações que nos propomos a discutir, não são apenas esses referenciais da língua os responsáveis pela dispersão dos sentidos. Cada enunciação é determinada por condições sócio-históricas específicas. A

cada formulação do já dito, a cada incursão à memória discursiva, ao arquivo, ocorrem dispersões dos sentidos. Ou seja, modificam-se as relações da língua com as condições de produção.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para nossa análise, organizamos o arquivo em três grupos, representando um período de 10 anos cada. Esse interstício surgiu ao constatarmos que até o ano de 1996 o PNLD não possuía um processo de avaliação do material didático segundo o qual fosse possível garantir a universalização do que seria oferecido às escolas. Desse modo, verificamos um intervalo decenal (1985-1995) entre os primeiros catálogos e o início das novas regras, que marca os limites do segundo agrupamento de análise (1996-2006). Por fim, observamos a possibilidade de reunir um terceiro grupo também com a mesma extensão cronológica, de 2007 a 2017. Seguem as análises.

1985-1995	
DISPERSÃO	INTERDIÇÃO
<p>Escrevendo; Visão global; Meu universo; Construindo a comunicação; O domínio da linguagem; Magia da palavra; Arquitetura da redação - v. 2; Hora de comunicação; Montagem e desmontagem de textos; Palavra: verso e reverso; Estudos de linguagem; Redação em grupo; Leitura e produção; Texto e contexto; Reflexão e ação; Ler e redigir – 4; Palavra e ação; Ler pensar - interpretação de textos; Texto - compreensão, interpretação e produção – 4; PAI - comunicação e expressão; Textos - interpretação e produção; Linguagem, leitura e produção de textos; Língua nacional; Comunicação; Aprender é viver; Aprendendo comunicação - versão Minas Gerais; Estudando a nossa língua - v. 4</p>	<p>Português; Português oral e escrito; Português: uma língua brasileira; Português hoje: a comunicação viva; Novo português básico; Português - tempo de comunicação; Português - tempo de comunicação; Português de todo dia; Português dinâmico; Português fundamental (reformulado); Português - criando e recriando; Português - palavras e idéias; Português através de textos; Português Básico; Português em sala de aula; Português em temática; Português essencial; Português falando e escrevendo; Português prático e teórico; Língua portuguesa; Língua portuguesa - aprendizagem global; Meu livro de português; Aulas de português; Para aprender português; Comunicação em língua portuguesa; Atividades de comunicação em língua portuguesa; Curso moderno de língua portuguesa; Atos e fatos da língua portuguesa; Aulas de comunicação em língua portuguesa; Lições práticas de língua portuguesa; Ensino da língua portuguesa através de exercícios</p>

A categorização disposta no quadro anterior retoma a perspectiva apontada por Orlandi (1987) para quem os processos parafrásticos conduzem a discursividades institucionais – em nossa investigação, podemos dizer, também, nacionalistas –, como no caso de “Português: uma língua brasileira”, “Língua nacional”, “Português em sala de aula”, etc. Por outro lado, ainda segundo a autora, os polissêmicos contribuem para explicitar discursividades imbricadas no processo de globalização capitalista. É o que compreendemos quando se recorre a títulos como “Visão global”, “Arquitetura da redação”, “Montagem e desmontagem de textos”, “Comunicação”, “Língua portuguesa – aprendizagem global”,

“Curso moderno de língua portuguesa”, etc.

1996-2006	
DISPERSÃO	INTERDIÇÃO
Linguagem Nova; Coleção Palavras; Coleção Linguagem Nova; Coleção Palavra Aberta; Coleção Entre Palavras - Edição Renovada; Coleção Leitura do Mundo; Coleção Série Link da Comunicação; Coleção Para Ler o Mundo; Leitura do Mundo; Tudo da Trama Tudo dá Trama; Linguagem: Criação e Interação; Tecendo: linguagens; Coleção Arte & Manhas da Linguagem; Coleção Encontro e Reencontro em Língua; Montagem e desmontagem de textos; Coleção A Palavra é Sua; Oficina de Textos - Leitura e Redação; LEC - Linguagem, Expressão e Cidadania; Coleção ALP Novo - Análise, Linguagem e Pensamento; Coleção ALET - Aprendendo a Ler e Escrever Textos; Coleção Lendo e Interferindo; Lendo e Interferindo; Linguagem e Interação; Coleção Olhe a Língua!	Português: Linguagens; Coleção Português Linguagens; Coleção Português: Texto & Voz; Coleção Português para Todos; Coleção Português em outras Palavras; Português em Outras Palavras; Português: Palavra Aberta; Coleção Português - Uma Proposta para o Letramento; Coleção Português - Idéias & Linguagens; Coleção Português - Leitura, Produção, Gramática; Coleção Português na Ponta da Língua; Coleção Português: Dialogando com Textos; Português na ponta da Língua; Português: Leitura e Expressão; Coleção Língua Portuguesa - Linguagens no Século XXI; Coleção Língua Portuguesa - Rumo ao Letramento; A Palavra é Português; Entre Palavras - Língua Portuguesa; A Palavra é Sua - Língua Portuguesa; Olhe a Língua! Língua Portuguesa; Coleção Tecendo Textos - Ensino de Língua Portuguesa através de Projetos; Tecendo Textos - Ensino de Língua Portuguesa Através de Projetos; Coleção Ler, Entender, Criar - Língua Portuguesa; ALP - Análise, Linguagem e Pensamento - Língua Portuguesa; Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa - Reflexão e Ação

Na segunda década, percebemos que os títulos dispersivos passaram a ser menos recorrentes em comparação aqueles construídos segundo o dispositivo de interdição. Contudo, com a institucionalização democrática estabelecida e os movimentos educacionais ganhando cada vez mais força, os títulos interditivos mobilizam outros referenciais, inclusive recorrendo a certa irreverência ao se utilizar de trocadilhos e intertextualidades: “Português em outras palavras”, “Português na ponta da língua”, “A palavra é Português”, “Olhe a Língua! Língua portuguesa”, “Tecendo textos - ensino de língua portuguesa”, “Link da comunicação”, “Tudo da trama tudo dá trama”, etc.

DISPERSÃO	INTERDIÇÃO
Leitura do Mundo; Novo Diálogo; Linguagem Nova; A Aventura da Linguagem; Tudo é Linguagem; Linguagem: Criação e Interação; Tecendo Linguagens; Trabalhando com a Linguagem; Praticando Nossa Língua; Diálogo – Edição Renovada; Texto & Linguagens; Singular & Plural - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem; Ler, entender, criar; Olhe a Língua!	Português – Linguagens; Português para Todos; Português: uma língua brasileira; Português em Outras Palavras; Português nos dias de hoje; Português – Uma Proposta para o Letramento; Português – A Arte da Palavra; Português – Ideias & Linguagens; Português - Leitura, Produção, Gramática; Português na Ponta da Língua; Português: Dialogando com Textos; Língua Portuguesa - Linguagens no Século XXI; Língua Portuguesa Rumo ao Letramento; Língua Portuguesa – Linguagem e Interação ; Língua Portuguesa - Linguagens no Século XXI; Para Viver Juntos – Português; Projeto Araribá – Português; Projeto ECO – Língua Portuguesa; Projeto Radix – Português; Projeto Teláris – Português; Viva Português; Construindo Consciências – Português; Vontade de saber português; Trajetórias da Palavra – Língua Portuguesa; Coleção perspectiva: língua portuguesa; Universos - Língua Portuguesa; Para Ler o Mundo – Língua Portuguesa; Coleção Mosaico do Conhecimento: Língua Portuguesa; Coleção Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa; Jornadas.port – língua portuguesa

Na terceira década, títulos com associações mais dispersas em relação ao núcleo do SND, que fundamenta a reprodução parafrástica, passam a ser menos frequentes. É o caso de ocorrências como “Tecendo Linguagens”, “Tecendo Textos”, “Coleção Mosaico do Conhecimento: Língua Portuguesa” e “Construindo Consciências – Português”. As derivas dos sentidos nesses títulos apontam para formações discursivas que possivelmente estão associadas a tentativas de se afastar a concepção de ensino tradicional de língua portuguesa para algo que supere o estudo da gramática pela gramática.

Esse gesto de afastamento da paráfrase por meio de associações com outros discursos demonstra que a língua não dá conta de exprimir todo o sentido que se quer para uma obra. A manifestação da linguagem é uma tentativa de expressão de um “sentido particular” e interdição de tantos outros. Todavia, como sabemos, não existe sentido que caiba na materialidade da língua. Talvez o título “Aprender é viver” estivesse mais adequado na capa de um manual de autoajuda; “Meu universo”, quem sabe, possuísse maior aderência a temáticas do campo da física; e “Tudo da trama Tudo dá Trama” caísse bem num curso de narrativas. As discursividades circulam segundo as relações mobilizadas em condições sócio-históricas específicas.

Podemos ainda considerar a partir de nossa análise que, no início das primeiras décadas do PNLD, as obras foram selecionadas dentro dos campos disciplinares “Comunicação e expressão” e “Português”. Podemos compreender que esse direcionamento conceitual deu as condições para formulações como “Comunicação”, “Português hoje: a comunicação viva”; “Novo português básico”; “Português - tempo de comunicação”;

“Comunicação em língua portuguesa”; “Atividades de comunicação em língua portuguesa”; “Curso moderno de língua portuguesa”; “Atos e fatos da língua portuguesa”; “Aulas de comunicação em língua portuguesa”; “PAI - comunicação e expressão”. Nosso arquivo confirma isso materialmente quando as expressões comunicação e expressão se tornam menos recorrentes na segunda década do PNLD, onde apareceram “Link da comunicação”, “Português: leitura e expressão” e “LEC – Linguagem, Expressão e Cidadania”. Essa constatação se faz importante uma vez que nossa análise privilegia a mobilização da FD para a produção dos sentidos nos títulos das obras do PNLD.

Do mesmo modo como alguns termos deixaram de ocorrer com o tempo, outros passaram a ser cada vez mais presentes nos títulos. Tomemos o exemplo de “linguagem”, que opera discursivamente acionando a memória da formação discursiva que, por sua vez, constrói o efeito parafrástico da relação com o ensino de língua portuguesa. Desse modo, é possível considerar (dentro dos limites dessa análise) que “Língua Portuguesa” (ou Português) e “Linguagem” possuem as propriedades discursivas semelhantes dentro da referida FD, especialmente em nosso arquivo porque há uma referência ao ensino da língua portuguesa e não a outra língua (como o Inglês, o Espanhol ou a Libras) ou linguagem específica (como a poesia ou a música). O Português é uma linguagem e, em nosso recorte, ambos os termos, mesmo com as dispersões provocadas, estão associados a uma mesma formação discursiva.

Pelo que vimos discutindo até aqui, é possível compreender a realização de paráfrases, que num primeiro momento, atuam para restringir os sentidos dos títulos. Acontece, em outras palavras, um processo de retomada dentro do SND que atua de forma ordenada para a construção simbólica daquilo que é aceitável dentro da respectiva FD do ensino de língua portuguesa nos diferentes contextos históricos. Contudo, essa regularidade instaurada ideologicamente provoca deslizos nos sentidos propostos de modo a inaugurar uma nova configuração dos dizeres, ou seja, ocorre uma atualização enunciativa conforme são realizadas as sucessivas sobreposições. Assim, seria possível uma leitura que relacionasse o título “Português para todos” ao programa “Luz para todos”, criado no pelo governo federal em 2003, ou que estabelecesse um paralelo entre o título “Olhe a língua! Língua portuguesa” com o grito junino “olhe a chuva!” que é seguida pela expressão “é mentira!”. Essas possibilidades merecem ser investigadas já que as condições de produção são determinantes para que as elaborações intradiscursivas se manifestem de um jeito e não de outro. Assim, a paráfrase discursiva é o que podemos considerar como a irregularidade instaurada pela regularidade.

Enfim, os dispositivos parafrásticos (interdição e dispersão) apresentados em nossa análise funcionam mobilizando a formação discursiva. A materialidade histórica afeta discursivamente a língua construindo as condições para a produção dos sentidos e determinando as possibilidades do dizer.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do processo discursivo de formulação dos títulos dos livros didáticos de língua portuguesa, conforme discutido neste trabalho, é possível direcionar algumas considerações: (i) O nosso arquivo mostrou-se consistente para realizarmos essa investigação; (ii) A observação do SND e sua relação com a formação discursiva do ensino de língua portuguesa contribuiu para nossa compreensão de como os discursos são elaborados e circulam nos catálogos do PNLD; (iii) A categorização das estruturas segundo as quais os títulos foram construídos mostrou como a paráfrase discursiva operacionaliza os efeitos de sentido; (iv) A distinção entre paráfrase de interdição e paráfrase de dispersão foi determinante para nossa compreensão de como os sentidos são afetados pela exterioridade; e (v) Dentro dos limites que estabelecemos, nossa análise lançou uma luz sobre os processos discursivos que possibilitam a produção e reprodução dos sentidos a partir de uma dada formação discursiva.

Por fim, ratificamos por meio desse estudo que investigações sobre o objeto discursivo são importantes para se compreender as dimensões do alcance simbólico das decisões governamentais. Desse modo, entendemos que nossa análise apresenta uma necessária contribuição para o debate acerca do ensino de língua portuguesa, tendo em vista que o modo como Estado constrói sentido afetam principalmente os grupos alvo das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1985]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jan. 2018.

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

BUNZEN, Clécio. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Estudos Linguísticos XXXIV**, São Paulo, p. 557-562, 2005.

BUNZEN, Clécio. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. **Ao pé da letra**, Recife, PE, p. 35-46, 2001.

BUNZEN, Clécio. O tratamento do conceito de gramática nos livros didáticos. **Ao Pé da Letra (UFPE)**, Recife, v. 1, p. 41-48, 2000.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; MILITÃO, Andréia Nunes; PERBINI, Fabio; RAMOS, Regina Célia; LIMA, Vanda Moreira Machado; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1027-1056, out./dez. 2014.

GONÇALVES, Adair Vieira; NAPOLITANO, Alice Ane Napolitano. A (re) escrita de textos em livros didáticos de língua portuguesa. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 105-114, abr./jun., 2013.

HEINECK, Francieli; PINTON, Francieli Matzenbacher A prática de análise linguística no livro didático: uma perspectiva em construção. **Domínios da Língua@gem**, v. 8, n. 1, p. 439-458, jan./jun. 2014.

ORLANDI, Eni. Segmentar ou recortar? In: GUIMARÃES, Eduardo. (org.). **Linguística: questões e controvérsias**. Série Estudos n.10. Uberaba: Fiube, 1984. p. 9-26

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

RODRIGUES, Paulo Cezar; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. A produção textual no livro didático do ensino médio: identificação da abordagem teórica. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v. 36, n. 4, p. 427-435, Out./Dez., 2014.

SIGNORINI, Inês. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 90-99, 1º sem, 2004.

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

SOARES, Ricardo Pereira. **Compras governamentais para o Programa Nacional do Livro Didático: uma discussão sobre a eficiência do governo**. Brasília: IPEA, 2007.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; PAIXÃO, Sergio Vale da. O gênero discursivo/textual nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma proposta de inovação orientada pelos documentos oficiais. **Entretextos**, Londrina, v.10, n.2, p. 92-107, jul./dez., 2010.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O papel da escola no conflito linguagem e estruturas sociais. **Linguagens & Cidadania**, Rio Grande, RS, v. 1, p. 1-6, 2006.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso** (Impresso), Palhoça, SC, v. 9, p. 303-320, 2009.

VAHL, Mônica Maciel; PERES, Eliane. O programa do livro didático para o ensino fundamental (1971-1976). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47, n.164 p. 562-585, abr./jun. 2017.

CAPÍTULO 10

NAS VEREDAS DO TERRA BRASIL: CURSO DE LÍNGUA E CULTURA

Data de aceite: 01/06/2021

Regina Lúcia Péret Dell'Isola

Faculdade de Letras
Universidade Federal de Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/6816176864454824>

RESUMO: Com o objetivo apresentar uma proposta de ensino de português como língua adicional, pautada na diversidade linguística e cultural brasileira, divulgam-se, neste artigo, a concepção e a estrutura do livro *Terra Brasil*. Destinado a interessados em aprender a língua portuguesa do Brasil em sua diversidade, o livro compreende diálogos, uso comunicativo, tarefas, textos para leitura, atividades de produção de texto oral e escrito, compreensão auditiva, fonética e sistematização gramatical. Prioriza-se o aspecto funcional do uso da língua e, para isso, são apresentados contextos plausíveis para as atividades e tarefas comunicativas a serem executadas tanto dentro como fora da sala de aula. A obra é valiosa fonte didática para o ensino por permitir conduzir aulas, auxiliar no planejamento de cursos e oferecer um caminho para o aprendizado efetivo da língua portuguesa. **PALAVRAS-CHAVE:** Livro Didático; Ensino de Português Língua Estrangeira, Língua Adicional; Abordagem Comunicativa; Tarefa Comunicativa

ABSTRACT: In order to present a proposal for teaching Portuguese as an additional language, based on Brazilian linguistic and cultural diversity, this article discloses the design and structure of

the book *Terra Brasil*. Aimed at those interested in learning Brazilian Portuguese in its diversity, the book comprises dialogues, communicative use, tasks, texts for reading, activities for oral and written production, listening comprehension, phonetics and grammatical systematization. The functional aspect of language use is prioritized and, for this, plausible contexts are presented for the communicative activities and tasks to be performed both inside and outside the classroom. The work is a valuable pedagogical source for teaching as it allows to conduct classes, assist in course planning and offers a path for effective learning of Brazilian Portuguese.

KEYWORDS: Course Book; Teaching Portuguese as a Foreign Language, Additional Language; Communicative Approach; Communicative Task.

PARA COMEÇAR...



Terra Brasil: curso de língua e cultura é livro didático que se destina a falantes de qualquer idioma que queiram aprender a variante brasileira da língua portuguesa. Trata-se de um material didático escrito pelas

professoras Regina L. Péret Dell'Isola, doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras pela UFMG, docente e pesquisadora do Programa de Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, e Maria José Aparecida de Almeida, doutora em Linguística pela Université de Ottawa, docente da Université de Montréal e da Mc Gill. O livro, publicado pela Editora da UFMG, é acompanhado por material de áudio disponível no *site* do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG.

Com um total de 12 unidades, o livro pode ser dividido em três partes. A primeira (unidades 1 a 4) destina-se a um público alvo de principiantes, sem conhecimento do português, a segunda parte (unidades 5 a 8) destina-se a alunos que têm algum conhecimento básico dessa língua e querem aperfeiçoá-lo e a terceira parte (unidades 9 a 12) a alunos de nível intermediário. Cada unidade compreende: diálogos, uso comunicativo, tarefas, textos para leitura, atividades de produção de texto oral e escrito, compreensão auditiva e leitura de texto que aborda aspecto cultural. Ao final da obra, encontram-se as seções Fonética, Sistematização gramatical e os textos utilizados para as atividades de compreensão auditiva.

As unidades são temáticas e em todas há sugestão de músicas com indicação de *sites* para o acesso às letras sugeridas. Em geral, as atividades e tarefas comunicativas estão relacionadas com um dos temas abordados na unidade estudada. Trata-se de uma obra em que são propostas diversas atividades de compreensão, de expressão oral e escrita, de interação através de situações cotidianas para que o aprendiz utilize a língua de acordo com variados contextos discursivos.

A PROPOSTA DIDÁTICO METODOLÓGICA DA OBRA

As unidades do *Terra Brasil* são sempre introduzidas por diálogo em situação contextualizada de comunicação. Os diálogos instauram os temas das unidades e, servem de ponte para que os aspectos linguísticos sejam trabalhados. Quase sempre há um toque de humor nas cenas, com vistas a despertar o aprendiz para aspectos sociointeracionais do discurso. Valoriza-se o uso padrão da língua, porém desperta-se o o aprendiz para a diversidade linguística.

Veja-se, por exemplo, o diálogo de abertura da Unidade 2 que compreende duas cenas em um mesmo ambiente:

Cena I - ARLETE E GUGA

Gu - Oi Arlete, como é que você está? Você está bem?

Ar - Estou. Tô alegre e feliz.

Gu - Ah, é? Que bom! Posso saber por quê?

Ar - Porque estou apaixonada.

Gu - Por quem?

Ar - Por você!

Gu - Pô, Arlete, mas eu sou um cara pobre, feio, baixinho, careca e tenho muitos problemas.

Ar - Mas o amor é cego, meu amor!

Cena II - ALFREDO E JOVIANO

Joviano - Boa tarde, seu Alfredo, como vai?

Alfredo - Tô bem não, meu chapa. Tá tudo mal: minha mulher tá deitada, tá de cama, a criança tá berrando, o cachorro tá latindo sem parar, o meu time tá fora do campeonato e eu tô com sono, uma vida difícil...

Joviano - Que azar, né seu Alfredo...e ainda por cima é sexta-feira, 13 de agosto!...

No primeiro diálogo, verifica-se o emprego do verbo “estar” na primeira pessoa do singular de duas maneiras: “estou”, forma usual na língua padrão escrita e “tô” forma popular de estou. No segundo diálogo, além do “tô”, empregou-se “tá”, forma popular de “estar”. Também nota-se o emprego de “Seu” que equivale a *Senhor*, tratamento respeitoso dirigido a homens de uma certa idade ou a quem se deve um certo respeito e aos quais não damos o título de *Doutor*.

Para as autoras do livro *Terra Brasil*, o uso comunicativo compreende atividades para a solidificação dos conhecimentos linguísticos e comunicativos na norma considerada padrão do português brasileiro. Sem ignorar a existência da diversidade linguística, procura-se apresentar a língua portuguesa nos níveis formal e coloquial. Optou-se pela norma do português padrão da região sudeste brasileira por ser a usada pelos veículos “globais” de comunicação jornalística nacional (imprensa escrita e televisiva). Prioriza-se o aspecto funcional do uso da língua e, para isso, procura-se apresentar contextos plausíveis para as atividades a serem executadas tanto dentro como fora da sala de aula. O uso comunicativo visa à aplicação de conhecimentos linguísticos adquiridos e de estruturas gramaticais sistematizadas.

A presença de humor – não só nos diálogos introdutórios, mas também ao longo da obra, pauta-se na suposição de que há vantagens de se ensinar por meio de textos humorísticos, pela leveza da condução das atividades didáticas e pela oportunidade de observar a compreensão dos aprendizes. Tal como aponta Krause (2014), ensinar conteúdo através de material humorístico pode ser uma maneira divertida de informar os alunos sobre certas práticas e tradições na cultura-alvo. Desta forma, a inserção do humor pode ser uma estratégia útil e autêntica para levar a eles, aprimorando seu aprendizado tanto na aquisição de conhecimento factual sobre a cultura-alvo quanto proporcionando possibilidade de compreensão intercultural.

De acordo com a avaliação de Freudenheim-Levy (2019, p.125), embora atenda a uma realidade cultural multifacetada e complexa, o livro *Terra Brasil* traz à tona o humor

brasileiro no seu melhor, tornando-o um de seus traços dominantes”. Para a pesquisadora, esse foi um achado adicional “que vale a pena destacar” da avaliação que ela realizou dessa obra.

Nas seções *Na ponta da língua* são focalizados formas e usos da Língua, através de atividades de compreensão e escrita. Dell’Isola e Almeida (2008) afirmam que, o livro didático prioriza o ensino aprendido da Língua Portuguesa em seu aspecto mais formal, menos coloquial, contudo “sem ignorar a existência dos vários níveis de linguagem”. Essa característica da obra é evidenciada em *Guarde Bem*, seção do livro cujo, o objetivo é a ampliação do conhecimento lexical por meio de termos, vocábulos, expressões úteis dentro de uma determinada situação.

Inegavelmente, o léxico é um componente fundamental para a aquisição de uma língua e deve ser trabalhado nas perspectivas semântica, gramatical, textual e discursiva. Para Neves et alli (2013, p.3),

O sucesso no aprendizado de PLE pode ser relacionado ao conhecimento lexical, visto como um *continuum* de níveis e dimensões que sinalizam o grau de proficiência na língua alvo e entendido como a capacidade de produzir enunciados adequados a determinados gêneros do discurso, ao contexto de produção e ao propósito comunicativo.

Ao realizar um estudo sobre léxico e vocabulário sob a luz de teorias que tratam da competência linguística, da competência lexical e dos processos de aquisição de uma segunda língua, Neves et alli (2013) avaliaram o livro *Terra Brasil* com vistas a aferir o espaço ocupado pelo léxico nesse material, bem como entender as estratégias e atividades de produção textual propostas com vistas à ampliação da competência lexical do aprendiz. Está claro, para eles que, principalmente na obra são introduzidos termos, juntamente com imagens, para que o conhecimento lexical do aprendiz seja ampliado. Além disso, verificaram que os mesmos termos são explorados em várias atividades do livro para que o aprendiz tenha mais facilidade em fixá-los. Assim, além de explorar o significado das palavras, são apresentadas de imagens e propostas atividades de aplicação dos termos/ expressões utilizados na construção de enunciados. Isso corrobora o que Genouvrier e Peytard (1973, p. 357) apontam como um fator fundamental para enriquecer quantitativa e qualitativamente o léxico individual do aprendiz.

Quantidade, exigindo que os campos lexicais percorridos o sejam em sua multiplicidade e diversidade; qualidade, exigindo que os campos semânticos sejam explorados minuciosamente, e que se chegue a trabalhar com precisão sobre os sinônimos e os homônimos. Digamos imediatamente que essa distinção do quantitativo e do qualitativo tem valor apenas relativo e que as duas noções são solidárias, pois ensinar o aluno a distinguir os <<matizes>> de uma palavra (qualitativo) é ao mesmo tempo *multiplicar os usos* dessa palavra (quantitativo).

Neves et alli (2013) constatam que na obra são inseridas novas palavras dentro de um contexto significativo e que o aprendizado dessas palavras se dá por relações intratextuais

(inferências dentro do próprio texto) ou por relações intertextuais (através de outros textos e atividades dados na própria unidade em estudo). Os autores concluem que o ensino de vocabulário está presente em todas as seções de *Terra Brasil*, considerando que esse livro tem como meta a inserção do aprendiz na cultura brasileira através da escrita, da leitura, dos aspectos fonológicos, auditivos e da sistematização gramatical. Em especial, na seção *Leio, logo entendo*, encontram-se textos para leitura cuidadosamente selecionados com a finalidade de ampliar o vocabulário do aluno, de promover o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, além de favorecer o entendimento de aspectos culturais do Brasil.

Apesar de não haver evidências empíricas, tal como aponta Dell'Isola (2005), o contexto tem sido apontado como um fator que leva o aprendiz de uma Língua Estrangeira (LE) ou Língua Adicional (LA) a compreender uma palavra em um texto escrito na língua que estuda, em *Terra Brasil*, a contextualização conduz o aprendiz a inferir o significado de itens lexicais desconhecidos. Nas primeiras unidades, percebe-se que são exploradas palavras/expressões “básicas” da conversação. À medida que o livro avança na exposição de itens lexicais mais complexos, o convite é feito considerando palavras/expressões regionais, gírias, ironias, ditos populares, inferências. Isso ainda é reforçado em todas as seções de cada unidade, pois todas as atividades propostas se correlacionam em questão de conteúdo.

A seção *Sistematização gramatical* apresenta a organização formal das estruturas lingüísticas de cada unidade. Nela há a explicitação das regras gramaticais como um dos recursos oferecidos ao aluno sobretudo para aquele que queira ultrapassar os limites comunicativos. Na prática, constata-se que grande parte dos aprendizes de uma LE ou LA sente necessidade de exercitar, de repetir, de procurar padrões e regularidades e, em geral, não oferece resistência aos exercícios estruturais, optou-se por incluir atividades de natureza estrutural após a apresentação dos tópicos gramaticais sistematizados. Não se trata de proposta que deva ser priorizada em sala de aula. Para as autoras deveriam ser considerados “corretos” os enunciados produzidos pelo aprendiz que sejam gramaticalmente aceitáveis e discursivamente comunicativos.

Conforme aponta Passel (1983) a partir do momento que o aprendiz tem consciência e domínio das normas, pode se comunicar melhor na língua-alvo. Para tanto, o estudo de modo organizado deve contar com a apresentação formal em uma obra pedagógica que, segundo Passel (1983, pp. 84-85),

tem por objeto o *estudo de uma estrutura*, de um tipo de oração, de uma formação de palavras, da composição de um grupo de palavras, etc. O fato de poder analisar duas a três estruturas por lição parece ideal; com a ajuda das orações constantes do texto de apresentação, já automatizadas a esta altura, os alunos descobrem por si mesmos – sempre sob a orientação do professor – a composição e a formação da estrutura estudada. Logo depois os alunos se entregam a uma série de *exercícios de substituição*, de modo a empregar a estrutura enquanto unidade lingüística, extraída do exemplo do texto. Pode ser também uma transformação ou uma derivação conforme a

natureza da estrutura. Em todo caso, os alunos aplicam imediatamente essas novas “regras”, de preferência na aula, sob a supervisão direta do professor. Depois de alguns exercícios, se o professor acha que o grupo pode ir adiante, os alunos prosseguem na aplicação, no laboratório ou mesmo em casa (...).

De acordo com Coura-Sobrinho et alli (2012) é assim que o aprendiz vai galgando degraus na aprendizagem da língua que almeja conhecer mais detidamente, sendo que os exercícios intercalados às lições que devem ser explicitados de forma a consubstanciar a aprendizagem que se faz passo a passo. Ao estudar o livro didático Terra Brasil, Coura-Sobrinho et alli (2012, p.78) identifica a presença de “uma sequência lógica e bem elaborada na apresentação de cada tópico gramatical, visando atender ao conjunto aprendiz–professor–conteúdo específico a ser ensinado/aprendido, o que facilita sobremaneira o trabalho em sala de aula, pois é sabido, conforme Passel (1983, p.109) que

Os professores, em sua maioria, desejam um livro de receitas de aplicação imediata, uma espécie de guia infalível que os conduziria através dos meandros da renovação do ensino de línguas estrangeiras em que se veem enredados ano após ano. Tudo isso leva a uma sequência ininterrupta de decepções, pela simples razão que não existe a tal de “lição universal”, que nos pudesse fornecer uma “receita milagrosa”. Cada lição é um elemento distinto que pertence a um conjunto, o processo de aprendizagem: trata-se de um aluno x que estuda num instante y uma matéria z ; somente o jogo de conjunto das variáveis permite encontrar uma solução para uma situação determinada.

Para Coura-Sobrinho et alli (2012) na seção “Sistematizar é preciso...”, onde estão organizadas de maneira formal, as estruturas linguísticas priorizadas em cada unidade, são explicitadas de maneira as regras gramaticais pautadas na norma padrão da língua portuguesa, propiciando-se ao aprendiz exercitar, repetir, encontrar padrões e regularidades, o que é conseguido através de propostas de atividade estrutural. As atividades vêm logo a seguir à explanação do conteúdo gramatical visado em cada uma das lições, conforme será especificado na sequência. Coura-Sobrinho et alli (2012, p.75) afirmam que

Não bastasse todo o material gramatical apresentado nas 12 lições de TB, tem-se, ainda, um tópico específico à área, no corpo da obra denominado “anexos”, a saber, Consultório gramatical, que trata mais detalhadamente da sistematização gramatical. Daí se concluir que TB serve de apoio ao processo de ensino-aprendizagem da LP falada no Brasil, seguindo o acordo ortográfico recente, conforme o explicitam as autoras na própria apresentação do livro. De fundamental importância essa atualização, pois já permitirá ao aprendiz uma inserção formal direta e objetiva dentro de qualquer situação comunicacional que dele demande tal conhecimento.

A obra *Terra Brasil* é planejada dentro de uma concepção estrutural-comunicativa. O método é comportamental e leva em conta os aspectos fonéticos, rítmicos e prosódicos do português como língua estrangeira ou língua adicional.

Na seção *Bate-papo* são propostos temas para conversas que tem como meta o

desenvolvimento de habilidades de compreensão auditiva e expressão oral. Durante esses bate-papos, abre-se oportunidade para a introdução de diversas maneiras possíveis de se empregar as palavras, expressões e estruturas da variante brasileira da língua portuguesa.

Os textos para *Leitura* favorecem a compreensão de aspectos culturais do Brasil, relacionam-se com os temas trabalhados em cada unidade e promovem o desenvolvimento da habilidade de compreensão interpretação, além de ampliarem o vocabulário. Geralmente, são seguidos de perguntas a serem respondidas oralmente ou por escrito, para dar oportunidade ao aprendiz a refletir sobre a cultura e os hábitos dos brasileiros. A Compreensão auditiva oferece ao aprendiz a ocasião de ouvir vários registros em português, para que possa entrar em contato com a diversidade dialetal dessa língua. Os diálogos estão disponíveis em site cujo acesso é gratuito, assim como os exercícios de fonética. Em Fonética, selecionaram-se os principais sons do português falado no Brasil. Para apresentar os sons e contrastá-los, escolheram-se vocábulos ilustrativos inseridos em pequenos textos. Há sugestões de músicas que muito contribuem para a consolidação dos sons da língua.

Terra Brasil foi elaborado com a finalidade de ser suporte eficaz para a aquisição das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em língua portuguesa do Brasil, por isso, são propostas tarefas comunicativas a serem realizadas pelos aprendizes. Tarefa é uma atividade com um propósito comunicativo para levar o aprendiz a usar a língua portuguesa de forma semelhante à maneira que seria usada pelos falantes nativos. Portanto, trata-se de uma *ação*, com um *propósito*, direcionado a um ou mais *interlocutores*. Criadas a partir de materiais autênticos (materiais veiculados em jornais, revistas, televisão, rádio dentre outros) e de conteúdos contextualizados, as tarefas pertencem a um contexto maior de comunicação para que o aprendiz possa perceber e ajustar o registro de acordo com as diferentes situações comunicativas. As tarefas foram elaboradas de acordo com os princípios que regem o exame de proficiência reconhecido pelo governo brasileiro, o CELPE-Bras (Certificado de Proficiência de Português do Brasil). Assim, este livro não focaliza somente aspectos estruturais da língua portuguesa por meio de atividades que ressaltam a forma gramatical, mas, ao mesmo tempo, oferece oportunidade de o aprendiz executar diferentes tarefas comunicativas de uso comunicativo em que vai certamente utilizar essas formas aprendidas. A inclusão de tarefas comunicativas tem por objetivo fundamental preparar o aprendiz para comunicar-se com desenvoltura na sociedade brasileira; é um convite para o uso da linguagem com um propósito de interação.

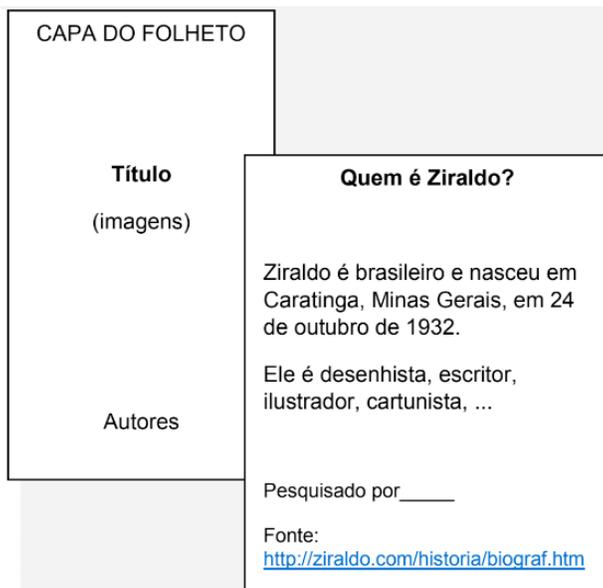
Especialmente a seção “Desafio: tarefa comunicativa” dialoga com as noções de oral e escrito, uma vez que tem-se como objetivo levar o aprendiz a usar a Língua Portuguesa de forma semelhante à maneira que os falantes nativos a utilizariam. Observe-se, por exemplo, esta tarefa comunicativa proposta na Unidade 1 da obra:

Desafio: Tarefa comunicativa

Vocês vão organizar um folheto de personalidades brasileiras que se destacam profissionalmente no cenário nacional.

Escolha uma dessas personalidades, faça uma pequena pesquisa sobre ela: quem é, onde nasceu, quando nasceu, o que faz.

Insira imagens, fotos, caricaturas, tudo o que encontrar sobre essa pessoa. Na próxima aula, reuniremos todas as informações e montaremos um folheto informativo com: título do folheto, subtítulo, sumário, título de cada texto pesquisado, o nome de cada pesquisador e as referências bibliográficas e eletrônicas das informações dadas.



Nessa tarefa, os alunos devem produzir um folheto informativo. Primeiramente, o folheto deve ser mais geral sobre personalidades que se destacam profissionalmente no cenário nacional. Logo, o estudante deverá escolher uma dessas personalidades para fazer um folheto biográfico sobre a personalidade escolhida. Para executar a tarefa o aluno deve realizar pesquisas e levar os materiais e seus respectivos dados que serão utilizados para a confecção do folheto. Por meio dessa tarefa, os alunos poderão se aproximar da cultura brasileira, durante a realização da atividade de pesquisar sobre a personalidade escolhida, e também porque pode aprimorar competências de compreensão leitora e produção escrita, já que deverá, de acordo com o exemplo do folheto apresentado pelas autoras, seguir um roteiro que tem como objetivo fazer com o que o estudante identifique e saiba produzir seu próprio folheto. A pesquisa sobre as personalidades brasileiras pode auxiliar o aprendiz a ampliar o seu conhecimento sobre a cultura brasileira. A partir das informações sobre as personalidades, ele estará se situando num contexto social e político. Outro aspecto relevante é a produção coletiva de um folheto informativo pela turma em conjunto, o que permite troca de ideias oralmente. Essa interação visa a conduzir o aluno

à troca de experiências e informações, promovendo uma socialização.

A atividade também possibilita uma abordagem acerca de aspectos geográficos do Brasil a partir da pergunta “onde nasceu” que permite ao aluno uma exploração de características regionais, assim ele poderá se informar a respeito da região onde nasceu a personalidade que está pesquisando e descobrir muitas coisas sobre ela, enriquecendo seu conhecimento sobre o Brasil. São vastas as possibilidades de explorar as atividades decorrentes do cumprimento dessa tarefa. Não só há oportunidades de incentivar o aluno a ser independente, a fazer uma pesquisa completa onde devem constar inclusive as referências bibliográficas, as quais muitos alunos esquecem de mencionar ao fazer uma pesquisa escolar como também, o fato de levar o aluno a conhecer personalidades importantes do nosso país, que se destacaram profissionalmente no cenário nacional, como Ziraldo, o exemplo citado. O aprendiz conhecerá um pouco mais da cultura do país da língua-alvo, poderá avaliar quem se destaca no país e por quê e aprenderá a elaborar um folheto informativo, desenvolvendo uma pesquisa que lhe oferece oportunidade de exercitar o uso da linguagem formal, pois um folheto informativo deve estar escrito em língua padrão. A atividade proposta é de suma importância para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes de português como língua adicional (ou língua estrangeira ou segunda língua).

O termo **Tarefa** é usado em Linguística Aplicada para se referir a uma atividade de instrução formal centrada no aprendiz ou de avaliação diferente daquelas usadas nos moldes tradicionais. Trata-se de uma atividade com um propósito comunicativo para levá-lo a usar a língua portuguesa contextualmente e de forma semelhante à maneira que seria usada pelos falantes nativos. Basicamente, uma tarefa comunicativa é criada a partir de **materiais** elaborados por falantes nativos para sua comunicação, veiculados pela mídia impressa ou digital, e pressupõe **conteúdos contextualizados** (os enunciados isolados devem ser evitados, os textos devem pertencer a um contexto maior de comunicação para que o aprendiz possa perceber e ajustar o registro de acordo com as diferentes situações comunicativas).

A tarefa comunicativa a seguir, proposta na Unidade 2 do livro Terra Brasil, convida o aprendiz a redigir uma biografia.

Desafio: Tarefa comunicativa

Biografia

Você foi convidado para fazer uma biografia de uma pessoa famosa. Escolha um nome e reúna com alguns colegas. Cada um vai descrever a pessoa sem dizer quem é ela. Se ninguém adivinhar, conte quem é.

Em seguida, cada grupo deverá escolher uma pessoa famosa. Conversem sobre a pessoa que vocês escolheram. Use as perguntas abaixo, como guia:

- Como é fisicamente?
(alto / baixo, magro / gordo, moreno / loiro / negro, grande/ pequeno, velho / jovem, bonito / feio)
- Como é o seu temperamento?
(simpático / antipático, trabalhador / preguiçoso, avarento/ generoso, delicado / bruto ou estúpido, arrogante/modesto, ativo /passivo , bem educado / mal educado ...)
- Qual é a sua profissão?
(advogado, dentista, engenheiro, operário...) ou sem emprego.
- Qual é a sua religião?
(cristão/ cristã, judeu/ judia, muçulmano, católico, protestante, budista, agnóstico ...)
Ele é ateu / ela é atea?
- Qual a sua orientação política?
(democrata, socialista, comunista, liberal, conservador...)

Agora, escrevam, em uma folha separada, uma pequena biografia para divulgar aos colegas.

As biografias deverão circular na sala e, em seguida, devem ser expostas em um mural.

Como se vê, nessa tarefa, não se trabalham de modo tradicional, as classes de palavras (substantivo, adjetivos, verbos), elementos lexicais e sintáticos da língua. Espera-se que o aluno acione todo o vocabulário já aprendido com vistas a descrever uma pessoa famosa que ele tenha escolhido. Através da apresentação dessa pessoa famosa, o aprendiz terá a oportunidade de praticar suas habilidades orais, além de, provavelmente, ser questionado pelos colegas, gerando uma interação natural - que será observada pelo professor -, que se assemelha às situações comunicativas reais. Demanda-se do aluno, nessa tarefa, uma produção escrita.

A elaboração da proposta escrita pelo aluno exige um conhecimento das características do texto biográfico, para que a produção do aprendiz se adeque a esse gênero. Nessa tarefa, são trabalhadas holisticamente as quatro habilidades. Em primeiro momento, haverá interação oral entre o aluno, seus colegas de classe e o professor. Nessa interação, além da habilidade de exposição oral, o aluno deve compreender as perguntas de seus colegas (que farão determinadas perguntas para adivinhar qual é a celebridade apresentada) para alcançar o objetivo da apresentação. Além disso, em um segundo momento, pede-se que o aluno desenvolva a apresentação oral já feita em um texto escrito que, posteriormente, será corrigido pelo professor. O *feedback* dado pelo professor será de grande importância para que o aluno corrija seus desvios e confirme ou refute algumas hipóteses. Finalmente, os textos serão expostos em um mural, estimulando que cada aluno leia o texto do colega.

Outra tarefa comunicativa, proposta na Unidade 2 do livro, faz menção a hábitos da sociedade brasileira. A partir da leitura de um texto que apresenta os bares, barzinhos, botecos e botequins de uma determinada cidade brasileira, o aluno conhece um espaço em que as pessoas têm costume de frequentar, fazendo dele um programa social. Cabe ao aluno, ler um e-mail enviado por um amigo, que tem dúvidas sobre o assunto, e produzir uma resposta, dirigida a esse amigo, com propósitos específicos: apresentar o assunto e responder às questões levantadas por esse amigo. A proposta de tarefa assemelha-se às tarefas que compõem o Exame CELPE-Bras, constituindo-se pela elaboração de um texto pautado por um gênero textual, dirigido a um determinado interlocutor e com propósitos definidos. Esse tipo de tarefa favorece a produção real do aprendiz (ou que simula a real), pois os textos demandados poderiam, sem dúvida alguma, acontecer na vida do aprendiz. Assim, ele pratica a língua em situação natural.

Esses exemplos corroboram o que afirma Freudenheim-Levy (2019) relativamente à gramática e ao vocabulário: as unidades/atividades são bem organizadas e oferecem progressão; o livro é facilmente adaptável para se adequar a diferentes situações de ensino; o vocabulário é funcional, temático, autêntico e prático; o número de palavras de vocabulário é gerenciável. Para a autora, há prática oral e escrita suficiente dos conceitos gramaticais que levam do uso controlado ao significativo ao comunicativo da língua e a gramática é claramente apresentada e fácil de entender.

As estratégias didáticas coduzidas no livro Terra Brasil proporcionam interação entre os alunos e estimulam autonomia. Assim como afirma Aquino (2018, p. 869) “Quando colocados em situações reais e dinâmicas, em que necessitam encontrar uma forma desenvolva de comunicar-se no idioma estudado, os alunos conseguem desenvolver uma compreensão mais profunda da língua e do contexto social em que estão inseridos”.

Freudenheim-Levy (2019) atesta o papel do livro Terra Brasil 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. Tendo realizado uma análise cuidadosa do contexto social e documentos autênticos do livro Terra Brasil, Freudenheim-Levy (2019, p.123) confirma que a obra

abre uma ampla porta para as realidades sociais, culturais, econômicas e políticas do Brasil. Seu foco na cultura, padrões comportamentais, práticas, desde quando e o que comem/como ganham a vida/attitudes expressas em relação a amigos e familiares, até visões críticas das práticas sociais, do sistema educacional, do analfabetismo no Brasil.

PARA FINALIZAR...

Nas veredas do livro *Terra Brasil*, podem ser observados costumes e traços característicos populares do povo brasileiro: seu modo de ser e de agir. Em pequenas notas, os aspectos culturais, fala-se sobre temas que traçam o perfil da sociedade brasileira. O aprendiz é convidado a pesquisar sobre aspectos culturais e a descobrir um pouco mais sobre o país: sua história, hábitos e cultura. Este livro foi produzido para servir de apoio ao processo ensino-aprendizagem da língua e cultura brasileira. Cuidadosamente preparado por professoras com grande experiência na área, *Terra Brasil* é um roteiro para conduzir as aulas de língua portuguesa na perspectiva de língua adicional.

Como se vê, desde o projeto gráfico da capa, que explora a questão das várias “identidades” brasileiras, da natureza, da cultura, fatores esses que, gradativamente, são desenvolvidos ao longo das seções propostas, o livro *Terra Brasil* fornece ao oportunidades várias de mergulhar na diversidade cultural brasileira. A obra oferece um bom suporte para proporcionar ao aprendiz um melhor desenvolvimento do seu potencial linguístico na variante brasileira da língua portuguesa. Inegavelmente, é um livro didático que permite ao aprendiz a (re)organização de seus conhecimentos linguísticos no seu estado de aprendizado para aplicá-lo na Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria José Aparecida & DELL'ISOLA, Regina L. P. *Terra Brasil: curso de Língua e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

AQUINO, Marcell Charchiglia. Português como língua adicional em turmas multilíngues: um relato de experiência didática. *Domínios de Linguagem*. Uberlândia: vol. 12, n. 2, abr. jun. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/domíniosdelinguagem/article/view/39105/22370>. Acesso em 5 maio 2021.

COURA-SOBRINHO, Jerônimo et alii. Gramática, gênero textual e cultura no livro *Terra Brasil*. In: DELL'ISOLA, Regina (Org.) *Português Língua Adicional: ensino e pesquisa*. Recife: Editora UFPE, 2012. p. 71-90.

DELL'ISOLA, Regina L. P. *O sentido das palavras na interação leitor-texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2005.

DELL'ISOLA, Regina (Org.) *Português Língua Adicional: ensino e pesquisa*. Recife: Editora UFPE, 2012.

FREUDENHEIM-LEVY, Irith. Avaliação do livro *Terra Brasil – curso de língua e cultura ensino de português como língua estrangeira*. In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu (Org.). *A senda nos estudos da língua portuguesa 2* [recurso eletrônico] / Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Cap. 9, p. 116-126.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. *Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1973.

KRAUSE, Rebekka. *Humor- Um Tempero Importante para Usar no Ensino?*. Instituto Livre de Filologia Inglesa Didática do Módulo inglês: Orientação de Competência no Ensino de Inglês II SI: Theory. Pesquisa e Ponte de Ação entre Prática e Teoria, 2014.

LEROY, Henrique R. *Ensino de língua portuguesa para estrangeiros em contextos de imersão e de não-imersão: percepções interculturais dos aprendizes e do professor*. 147 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2011.

NEVES, Liliâne de Oliveira, VILLELA, Ana Maria Nápoles, COURA-SOBRINHO, Jerônimo. *O Tratamento do Léxico no Livro Didático Terra Brasil* - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - ISSN 2316-6894, 2013.

PASSEL, Frans van. 1983 *Ensino de línguas para adultos*. São Paulo: Pioneira: Ed. da Universidade de São Paulo. 1983.

CAPÍTULO 11

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 14/03/2021

Jacqueline Miranda Cardoso

Universidade de Taubaté, Unitau

São Paulo, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/2877693744989250>

RESUMO: O tema desta pesquisa é o ensino de Língua Portuguesa como idioma estrangeiro por meio de livros didáticos. O objetivo deste trabalho foi investigar as atividades de leitura no primeiro volume da coleção didática Brasil Intercultural. A pesquisa baseou-se na concepção sociocognitiva de leitura e no conceito bakhtiniano de gêneros do discurso, que apresentam a linguagem como forma de interação social e, assim, as pessoas podem agir e interagir com os mais diversos propósitos. A análise de dados é qualitativa a partir de pesquisa bibliográfica. Os resultados indicam que o livro didático visa a abordar a diversidade textual e está de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, que é um padrão internacional empregado para descrever as habilidades e os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos estudantes. Conclui-se que o emprego de gêneros discursivos pode potencializar a aprendizagem do idioma pela possibilidade de o aluno estrangeiro visualizar sua utilização em seu dia a dia. O professor, por sua vez, pode apresentar questões históricas, sociais e culturais nas aulas para que o gênero discursivo fique cada vez mais próximo da

realidade desse estudante, adaptando as atividades do livro, quando necessário, para auxiliar no processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de línguas; Material didático; Português para estrangeiros.

THE TEACHING OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT: The theme of this research is the teaching of Portuguese as a foreign language through textbooks. The objective of this research was to investigate the reading activities proposed in the book named Brasil Intercultural. This research was based on the Bakhtinian concept of speech genres, which presents the language as a social interaction, acting and interacting with the most diverse purposes. The qualitative data analysis was carried out by means of a literature review. The results showed that the textbook aims at approaching textual diversity, which is in agreement with the Common European Framework of Reference for Languages, an international standard used to describe language abilities. It was concluded that the use of speech genres may enhance the learning of a language by the foreign student's possibility of visualizing their use in their daily life. The teacher, in return, may present historical, social and cultural questions in class so that the speech genres can get closer and closer to the students' reality by making adaptations in the activities from the book when required, in order to help with the learning process.

KEYWORDS: Language teaching; Textbook; Portuguese for foreigners.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o ensino da Língua Portuguesa como língua estrangeira por meio de um livro didático, com especificidade para as atividades de leitura desse material didático. Tal temática vai ao encontro do estímulo que muitas universidades e escolas de idiomas de diversos países apresentam ao ensino de Língua Portuguesa, pois, de acordo com Costas (2012), reconhecem que é uma forma de enriquecer o currículo e de o aluno ter melhores oportunidades no mercado de trabalho. Segundo a autora, no Brasil existem muitos expatriados que percebem nesse fato uma maneira de assegurar que os filhos tenham uma boa desenvoltura no português falado e escrito, garantindo a transmissão do idioma. Por isso, tem aumentado consideravelmente o interesse de alunos estrangeiros em aprender português.

Porém, por mais razões que se tenha para o ensino de uma língua estrangeira, no caso, o ensino de português como língua estrangeira, esse aprendizado pode ser dificultado por vários fatores, dentre eles o material didático escolhido para esse aprendizado. Por isso, como esta pesquisadora leciona português brasileiro para alunos oriundos de países europeus e da América Latina por meio de uma coleção didática, ao diagnosticar alguns problemas de aprendizagem em seus alunos, como o relacionado ao desenvolvimento da habilidade de leitura, optou pela análise das atividades de leitura de um livro dessa coleção.

Dessa forma, o objetivo deste estudo é verificar se as atividades de leitura apresentadas no livro didático Brasil Intercultural, volume 1, são adequadas ao ensino de português como língua estrangeira. O material selecionado para este estudo integra a coleção Brasil Intercultural, composta de quatro livros. Esta pesquisa baseia-se na concepção sociocognitiva de leitura e no conceito bakhtiniano dos gêneros do discurso. Como parâmetro para a análise do livro será utilizado o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – QECR, que é um padrão internacional para descrever as competências comunicativas em língua e que define os níveis de proficiência de acordo com as etapas de aprendizagem de um idioma, uma vez que esse documento apresenta diversas habilidades que os alunos possuem em cada nível (básico, intermediário e avançado).

Este artigo está organizado de acordo com as seguintes seções: 1) fundamentação teórica, em que se apresentam as concepções de leitura e os gêneros discursivos; 2) as habilidades de leitura em língua estrangeira; 3) Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas - QECR; e 4) procedimentos metodológicos, análise e discussão dos resultados.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Concepções de leitura

O processo de leitura foi entendido ao longo dos anos por três concepções diferentes:

1) leitura como decodificação, em que o leitor decodifica o texto por meio das partes (como as letras e as sílabas) para o todo (a palavra e a frase), sendo que nessa sequência o leitor não participa da construção de sentidos do texto; 2) a concepção ou abordagem cognitiva de leitura, em que existe associação de saberes em que o conhecimento prévio é muito importante; e 3) concepção sociocognitiva de leitura, em que existe um sujeito dialógico e a consideração de todo o contexto social e histórico para a sua atuação.

A primeira concepção de leitura, de acordo com Wolff e Lopes (2014), considerava apenas a decodificação e a informação era do texto para o leitor. Acreditava-se que, nessa abordagem de leitura, havia apenas um processo de informação ascendente, o chamado *bottom-up*, em inglês. Nessa concepção, a fluência de leitura depende de uma decodificação, em que o leitor identifica palavras e expressões como um todo. Essa concepção, porém, ignora completamente a ação do leitor durante a compreensão, os seus conhecimentos prévios e seus processos cognitivos.

Nas palavras de Kato (1999, p. 50), o desenvolvimento ascendente (*bottom-up*) “faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes”. Segundo Sousa e Gabriel (2009), a decodificação é importante, mas não é suficiente para o processo de entendimento de um texto escrito, pois há dificuldade em se ensinar a leitura, ou qualquer outra habilidade linguística, sem trabalhar a cognição e a cultura.

Entretanto, essa abordagem de leitura por meio da decodificação começou a ser questionada por estudos cognitivos a partir do final dos anos 70 do século XX, ampliando-se a concepção de leitura para estudos com abordagem cognitiva. Nessa segunda concepção de leitura, além do processo de decodificação, em *bottom-up*, considera-se a importância dos conhecimentos prévios do leitor e um processo descendente, chamado *top-down*, em inglês, que Kato (1999, p. 50) define como “uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma”. O leitor produz sentidos para o texto, mas as associações de conhecimento nunca serão equivalentes para todos os leitores.

De acordo com Solé (1998), nesse processo é interessante que o leitor elabore hipóteses e cheque suas previsões ao longo da leitura. O processo é descendente (*top-down*) se a ênfase durante a leitura ocorrer no leitor e, nesse caso, existe uma estima dos conhecimentos prévios. Entretanto, nesse processo pode ocorrer excesso de adivinhação de uso dos conhecimentos prévios do leitor e pouca consideração às informações do texto. Portanto, os objetivos de leitura devem ser priorizados no processo de ensino de leitura e compreensão.

Marcuschi (1996) afirma que existem informações textuais, que o autor nos dá no seu discurso, e as informações não textuais, que os leitores colocam no texto para, então, estabelecer a compreensão. A concepção cognitiva possui a ideia básica de interação entre

leitor, texto e o autor. Assim, a relação desses dois processos - bottom-up e top-down - é que vai gerar a compreensão do texto. A possibilidade de considerar tais informações que o leitor adicionar ao texto é chamada de inferência, “aquela atividade cognitiva que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas” (MARCUSCHI, 1996, p. 74).

Para Koch (2005b), as associações de conhecimentos e as inferências nunca serão idênticas porque as estratégias cognitivas dependem dos objetivos, das informações adquiridas do texto e do contexto, das crenças e das opiniões dos leitores. O texto é criado por várias operações cognitivas interligadas, segundo a autora, portanto são admitidos modelos cognitivos, que são caracterizados como estruturas complexas de conhecimentos, que representam as experiências que vivenciamos em sociedade e que servem de base aos processos conceituais. Ainda segundo a teórica, todo processo de compreensão é feito por meio de atividades de contínua construção e não apenas de reconstrução, e o sentido é ativado pelo texto em acordo com as relações do conhecimento global.

Marcuschi (1996) declara que existe uma atividade constitutiva na língua, que permite a construção de sentidos, e também existe uma forma cognitiva, possibilitando a interação com os outros. Ele afirma que a língua permite a pluralidade de significações e pode apresentar desentendimentos entre as pessoas pelas escolhas sintáticas, gerando ambiguidades. Um texto bem-sucedido, de acordo com o autor “é aquele que consegue dizer o suficiente para ser bem-entendido, supondo apenas aquilo que é possível esperar como sabido pelo ouvinte ou leitor” (MARCUSCHI, 1996, p. 72).

Surge, então, a noção de contexto, que “passa a constituir agora a própria interação e seus sujeitos, visto que é no interior dela que o contexto é, em grande parte, construído”, afirma Koch (2005b, p. 100). A linguagem constitui uma atividade interativa de produção de sentidos, que estão presentes no texto e na sua forma de organização, mas que precisa não apenas do entendimento de um conjunto de saberes, como também a sua reconstrução no momento da interação verbal. Marcuschi (1996) afirma que se pode interagir com outros por meio da língua, expressar nossos sentimentos e produzir sentidos, entretanto, em toda manifestação de textos orais ou escritos é preciso que o autor, ouvinte ou leitor identifique sentidos implícitos, portanto a língua é sempre uma manifestação contextualizada.

Para auxiliar um leitor pouco experiente no processo de leitura, Kato (1999) propõe estratégias cognitivas de leitura, que fornecem ao leitor dispositivos eficientes, responsáveis pelo processamento automático e inconsciente. A teórica também propõe estratégias metacognitivas de leitura, como estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura e monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo. A autora afirma que o uso consciente desses procedimentos pode ajudar a conduzir a leitura e criar leitores mais proficientes, apresentando uma possibilidade maior de domínio do texto e projetando ações que alcancem os objetivos propostos.

Quanto à terceira concepção citada, a concepção sociocognitiva de leitura surgiu

como resultado de pesquisas em que se incluem os estudos desenvolvidos por Bakhtin (2016), a partir de uma concepção sócio-histórica de linguagem. Koch (2005a) explica que houve um entendimento maior das relações sociais nessa transição de concepção de leitura e que “[...] o texto passa a ser visto como o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2005a, p. 6). A abordagem sociocognitiva engloba, portanto, fatores culturais, sociais e interacionais.

Nessa concepção, as atividades de leitura, de acordo com Lopes-Rossi (2002), necessitam levar os alunos a compreender que a composição do gênero discursivo é organizada de acordo com sua função social e sua finalidade comunicativa. Ela afirma que a leitura de gêneros discursivos no ambiente escolar “não pressupõe sempre a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão” (LOPES-ROSSI, 2002, p. 31).

Marcuschi (2008, p. 243) também comenta a utilização dos gêneros nas atividades de leitura, afirmando que:

Os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular, seja uma notícia de jornal, uma piada, uma reportagem, um poema, uma carta pessoal, uma conversa espontânea, uma conferência, um artigo científico, uma receita culinária ou qualquer outro. E cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido, não se podendo ler uma receita culinária como se lê uma piada, um artigo científico ou um poema. O gênero textual é um indicador importante, pois a produção e o trato de um artigo científico são diversos dos de uma tirinha de jornal ou um horóscopo.

Os objetivos de leitura, os conhecimentos prévios e as inferências do leitor contribuem, portanto, para a construção de sentidos e é interessante que as atividades de leitura procurem desenvolver habilidades com base nesses conceitos, tão significativos para a compreensão leitora.

É importante que as atividades de leitura utilizem gêneros discursivos, escolhidos de acordo com o possível interesse dos alunos e com o nível de proficiência que possuem, e sejam coordenadas para que auxiliem no processo de aprendizagem dos alunos. Para tanto, a seguir, discutiremos o conceito de gênero discursivo.

2.2 O conceito de gênero discursivo

Os gêneros do discurso, de acordo com Bakhtin (2016), são formados por três elementos, que são ligados no conjunto do enunciado: 1) o conteúdo temático, que apresenta a característica do gênero discursivo; 2) o estilo, que se refere ao modo de utilização da linguagem, formal ou informal, por exemplo, adequando-se em determinada situação de comunicação; e 3) a construção composicional, que apresenta o formato do texto. Todos esses elementos estão ligados por seu contexto de produção e mediados por intenções. O autor complementa que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os

quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Bakhtin (2016) afirma que os gêneros discursivos orais e escritos podem ser muito heterogêneos e apresenta exemplos, como a carta, um diálogo que se apresenta no dia a dia, as diversas formas de manifestação científica e todos os gêneros literários. Segundo o pesquisador, existem gêneros discursivos primários e secundários. Os primários são simples e se apresentam em situações cotidianas informais, como um telefonema, uma discussão ou uma lista de compras. Já os gêneros discursivos secundários são conceituados como complexos, pois surgem em um cenário profissional ou cultural, como o romance, a pesquisa científica ou uma peça teatral.

De acordo com Bakhtin (2016), todo estilo está conectado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso, e retrata a identidade do falante. O autor afirma que os gêneros da literatura de ficção são mais oportunos para a demonstração do estilo individual, já os que requerem uma forma padronizada, como documentos oficiais, de ordem militar, são os que oferecem menos condições para o reflexo dessa individualidade. Ele evidencia que “em diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual” (BAKHTIN, 2016, p. 18).

Para integrar-se ao sistema da língua, Bakhtin (2016) afirma que cada novo fenômeno fonético, léxico ou gramatical necessita de um processo mais profundo de experimentação e elaboração de estilos e categorias. Segundo o pesquisador, onde existe estilo, encontra-se o gênero discursivo. O autor lembra que a preferência de uma forma gramatical específica pelo locutor já é um ato estilístico e que o conhecimento da “natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 22).

Bakhtin (2016) evidencia a importância do conceito do enunciado, definindo que a alternância dos sujeitos do discurso é a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado. A segunda peculiaridade, de acordo com o pesquisador, é a conclusibilidade específica do enunciado, em que o falante diz tudo em dado momento ou sob dadas condições. O autor apresenta exemplos, como um pedido do cotidiano que pode ser cumprido ou não; um discurso científico, em que se pode concordar inteiramente ou em parte ou discordar totalmente; e o romance ficcional, que pode ser ponderado em seu conjunto. Bakhtin (2016, p. 35) ressalva que “alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado”.

O autor contesta a ideia de que se fala por orações ou palavras isoladas, explicando que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 39). O pesquisador lembra que a comunicação discursiva seria quase impossível se os gêneros do discurso não existissem e nós não os coordenássemos. Bakhtin (2016) também ressalta a questão da entonação expressiva, que pode surgir em uma forma mais respeitosa no discurso ou em um tom mais frio ou alegre, apresentando a individualidade emocional do falante.

De acordo com Bakhtin (2016), a oração, sendo considerada como uma unidade da língua, é destituída da habilidade de estabelecer imediata e ativamente a posição responsiva do locutor. “Só depois de tornar-se um enunciado pleno, uma oração particular adquire essa capacidade” (BAKHTIN, 2016, p. 44). O autor afirma que a oração pode se tornar um enunciado acabado, mas para que esse processo ocorra existe uma série de princípios que lhe alteram a natureza por completo.

O teórico confirma que cada oração isolada é compreensível, porém não é possível uma posição responsiva, pois não se sabe se o falante disse tudo o que gostaria de dizer ou se existem outras orações antes ou depois. Todavia o autor reitera que essa oração já é um enunciado válido, formado de somente uma oração, pois está refletindo a situação extraverbal, o que fomenta uma resposta.

A composição e o estilo do enunciado, segundo Bakhtin (2016), são determinados pelo elemento expressivo, que é a relação valorativa do locutor com o assunto do objeto e do sentido do seu enunciado. Essa relação também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O pesquisador reflete sobre as palavras, que “não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes” (BAKHTIN, 2016, p. 48).

O autor afirma que o enunciado, seu estilo e sua composição são “determinados pelo elemento semântico-objetual e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetual do enunciado” (BAKHTIN, 2016, p. 56). Ele explica que o estilo do enunciado é marcado por três aspectos: 1) o sistema da língua; 2) o objeto do discurso e do próprio falante; e 3) sua relação valorativa com esse objeto. O enunciado é representado por alternâncias do sujeito do discurso e o falante, portanto, espera uma atitude responsiva.

Os conhecimentos prévios são importantes para que os enunciados sejam compreendidos e tal processo de entendimento é relacionado às experiências de vida que o leitor possui ou está adquirindo. Considerando-se uma abordagem sociocognitiva, as atividades de leitura presentes nos materiais didáticos de português como língua estrangeira que utilizam gêneros discursivos podem, portanto, auxiliar o estudante no processo de aprendizagem.

Apresentam-se, a seguir, as habilidades de leitura em língua estrangeira.

3 | HABILIDADES DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

As habilidades necessárias para o ensino de uma língua estrangeira, segundo Santos e Tomitch (2009), de modo geral, estão relacionadas às dificuldades que os alunos podem apresentar no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, como identificar orações coordenadas, o uso de palavras com significados diversos, o que pode

gerar imprecisão na compreensão de textos, e a utilização da voz passiva, fazendo com que o aluno tente traduzir palavra por palavra.

De acordo com Santos e Tomitch (2009), a aula de leitura em língua estrangeira deveria ser realizada com o intuito de incentivar a busca por novas informações. As pesquisadoras lembram a importância da reflexão sobre a organização do curso em relação aos tipos de exercícios e textos utilizados, para que a compreensão leitora seja beneficiada. Elas afirmam que a verificação de habilidades deve ocorrer ao longo do curso, confirmando não só a capacidade dos estudantes de entenderem o vocabulário e as estruturas sintáticas e gramaticais, mas também a possibilidade de eles compreenderem textos de forma inferencial e literal.

A decodificação, a compreensão literal e a compreensão inferencial são destacadas pelas autoras nesse processo de compreensão leitora. Elas afirmam que a decodificação faz parte de um processo mais simples, já a compreensão inferencial é parte de um nível mais alto. Os processos de construção da compreensão leitora, segundo as pesquisadoras, incluem a ponderação do professor, para auxiliar nesse processo de aprendizagem, e a consideração do conhecimento linguístico que o aluno já possui. Elas citam um exemplo prático, como solicitar aos alunos que sublinhem palavras conhecidas ao ler um texto de forma mais rápida. Assim, os estudantes podem encontrar o tópico central daquela leitura. As autoras também lembram que o vocabulário e a gramática fazem parte do processo, mas são necessários outros fatores para que a compreensão do texto ocorra plenamente.

A aula de leitura, de acordo com as autoras, pode ser dividida em três momentos: 1) pré-leitura; 2) leitura; e 3) pós-leitura. Na pré-leitura, elas indicam que o professor apresente atividades que introduzam o tema do texto que será lido, verificando, assim, o que os alunos sabem ou não sobre o assunto, é um processo para confirmar hipóteses. Pode ser por meio de uma conversa; expor uma figura que tenha relação com o tema; mostrar o trecho de um filme; uma canção que retrate o tema; e apresentar as palavras-chave do texto.

Na fase da leitura, os alunos recebem o texto para executar a leitura. As autoras afirmam que, nessa fase, os professores podem incluir objetivos específicos para que os estudantes não realizem uma leitura ascendente, tentando reconhecer palavra por palavra, o que faria com que eles não tivessem uma compreensão geral do texto. Algumas atividades, sugeridas pelas autoras, que podem auxiliar nessa fase são completar um diagrama, construir uma tabela e associar figuras com o texto, por exemplo, e tais atividades podem ser escolhidas considerando-se a idade, o nível linguístico e o interesse pessoal desses alunos.

Já na fase da pós-leitura, segundo as pesquisadoras, existe um elo entre o texto e a vivência do aluno, são as habilidades de pensamento crítico. Nessa fase, o propósito “é consolidar o que foi aprendido, fazer com que os alunos utilizem o que foi aprendido em situações que lhe sejam relevantes, como [...], projetos, novas discussões, pesquisas sobre o assunto” (SANTOS; TOMITCH, 2009, p. 197).

Santos e Tomitch (2009) afirmam que é importante deixar os objetivos claros para auxiliar no processo de compreensão do texto e apresentam estratégias, como a utilização de cognatos, “skimming”, que é a leitura rápida para identificar a ideia geral do texto, “scanning”, que é uma leitura rápida que objetiva encontrar uma referência específica, e os resumos e resenhas, os dois últimos sugeridos para níveis mais avançados, pois é necessário um nível linguístico maior.

As pesquisadoras avaliam que a função de um texto é comunicar algo ao leitor e que é importante utilizar tarefas mais desafiadoras com os alunos. Os conhecimentos prévios precisam ser acionados no processo de compreensão leitora, pois é a partir desse momento, de acordo com Donnini; Platero e Weigel (2013), que ocorre a conexão entre leitor e texto. As autoras organizam o conhecimento prévio em três categorias: 1) conhecimentos prévios de mundo, adquiridos pela vivência direta ou indireta; 2) conhecimentos prévios de língua, associados à parte sintática, fonológica e semântica; e 3) conhecimentos prévios de organização textual, relacionados às marcas discursivas existentes.

As pesquisadoras afirmam que o conhecimento prévio de mundo pode ser ativado por meio de uma tempestade de ideias, utilizando-se de um mapa conceitual para organizar as informações. Elas mencionam um exemplo, em que os alunos assistem a um trecho de um filme e o professor escreve na lousa o termo que representa o tema central do que eles assistiram. O docente realiza, então, a mediação, conduzindo a conversa e escrevendo no quadro palavras que os estudantes acreditam que tenham relação com o tema.

Donnini; Platero e Weigel (2013) seguem suas reflexões e afirmam que o conhecimento prévio de língua é todo relacionado aos aspectos das regras, como formação de adjetivos, o uso de verbos e as classes gramaticais. Elas afirmam que a comparação do funcionamento da língua materna e da língua estrangeira estudada pode “contribuir para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas importantes para a formação da competência leitora e escrita” (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2013, p. 59).

O conhecimento prévio de organização textual, de acordo com as autoras, ocorre por meio de uma ligação telefônica, por exemplo, com a expressão “alô” e, também, em uma lista com todos os ingredientes de uma receita de bolo. Assim, os alunos podem interagir com o texto oral ou escrito de uma maneira válida, construindo sentido ao compartilhar as informações na língua estrangeira.

As pesquisadoras também refletem sobre a leitura intensiva e a leitura extensiva. A leitura intensiva ocorre com a mediação do professor e seu objetivo é incentivar a leitura como uma habilidade, com atividades que envolvem perguntas de compreensão e estudo de vocabulário, por exemplo. A leitura extensiva, por sua vez, tem por objetivo a rapidez na leitura e a fluência, utilizando-se de livros paradidáticos ou textos mais longos que são lidos individualmente, fora da sala de aula.

A compreensão leitora pode facilitar que os estudantes escolham textos diversos, para aprender sobre um assunto específico ou para seu entretenimento. Assim, podem

aperfeiçoar suas habilidades na língua estrangeira em que estejam se dedicando e desenvolver sua autonomia, a escrita e a sua técnica de argumentação.

Apresenta-se, a seguir, o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

4 I QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – QECR - (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR, em inglês), que é um padrão internacional para descrever as competências comunicativas em língua, define os níveis de proficiência de acordo com as etapas de aprendizagem de um idioma.

O documento propõe uma divisão em seis níveis para o aprendizado de idiomas: 1) A1, chamado de nível de iniciação, em que o aluno tem os primeiros contatos com a língua; 2) A2, nível elementar, em que o estudante já é capaz de compreender algumas frases; 3) B1, nível limiar, sendo capaz de produzir um discurso simples; 4) B2, nível vantagem, compreendendo as ideias principais de um texto complexo; 5) C1, nível de autonomia, em que já é capaz de identificar significados implícitos; e 6) C2, nível de mestria, com a habilidade de se expressar de modo fluente, diferenciando variações da língua.

O sistema também apresenta elementos que auxiliam na identificação de habilidades de leitura dentro de cada nível, do aluno iniciante ao proficiente. O aluno iniciante, por exemplo, tem a habilidade de reconhecer frases simples ao ler cartazes, e o aluno no nível elementar já compreende cartas pessoais curtas e simples. No nível limiar o estudante possui a habilidade de reconhecer descrições de acontecimentos, e no nível vantagem é capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos atuais. Os alunos no nível de autonomia compreendem textos complexos e realizam a leitura de instruções técnicas longas, já os de nível de mestria leem facilmente praticamente todas as formas de texto escrito (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

De acordo com o Conselho da Europa (2001), a competência comunicativa inclui três segmentos ao se aprender idiomas diferentes. O primeiro é a competência linguística, que compreende as capacidades fonológicas, sintáticas e lexicais; o segundo elemento é a competência sociolinguística, que apresenta as situações socioculturais do uso da língua; e o terceiro é representado pela competência pragmática, que inclui coesão e coerência. A competência comunicativa também inclui atividades linguísticas, como a recepção, que abrange a leitura silenciosa; a produção, com os estudos escritos; a interação, com atividades de fala e escrita; e a mediação, que inclui processos de tradução e interpretação, auxiliando pessoas que por algum motivo não podem se comunicar pontualmente.

Dentro de uma visão geral, de acordo com o documento, no primeiro nível de aprendizagem de um idioma, nomeado A1, o aluno é capaz de compreender enunciados simples, apresentar pessoas, fazer e responder perguntas simples, como onde mora e os objetos que possui, e pode interagir com outros falantes de forma mais lenta. Já dentro do

nível A2, o aluno pode comunicar informações pessoais simples, falar sobre sua rotina de forma mais elementar e trocar notícias sobre assuntos que sejam habituais.

Ainda de acordo com o documento, no nível de utilização independente, o aluno que está na categoria B1 pode compreender tópicos que sejam relacionados ao trabalho, à escola e pode produzir uma mensagem que seja coerente em relação a experiências que vivenciou e apresentar uma opinião sobre um projeto, por exemplo. E, no nível B2, esse estudante compreende as ideias principais de um texto mais profundo e pode se comunicar com mais espontaneidade com as pessoas, além de apresentar uma opinião sobre temas da atualidade, e as vantagens e desvantagens de algo.

O utilizador proficiente, no nível C1, segundo o documento, pode compreender textos mais complexos com facilidade assim como se expressar sem a necessidade de pensar muito em quais palavras deve utilizar, ponto que ocorre com frequência com alunos mais básicos, por exemplo. E o estudante que se encontra no nível C2 compreende praticamente todas as coisas que escuta e pode se expressar com fluidez, sendo capaz de reconhecer pequenas variações de sentido em momentos de comunicação mais profundos.

As situações reais, de acordo com o documento, fazem com que o idioma estudado seja executado de forma plena, pois existe um contexto de aprendizagem para o aluno, que se sente pertencente e pode relacionar todos os itens que aprendeu com o seu dia a dia.

Na compreensão de leitura, o documento inclui leitura para orientação geral, para alcançar informações específicas, para seguir instruções e, também, a leitura por prazer. Segundo o Conselho da Europa (2001, p. 106), o “utilizador da língua poderá ler: para compreender o essencial; para obter informações específicas; para compreender pormenores; para compreender as questões implícitas”. A seguir, apresentam-se as escalas fornecidas pelo documento no quesito compreensão de leitura geral.

	Compreensão na leitura geral
C2	É capaz de ler e de interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstrata, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos, literária ou não literária. É capaz de entender um vasto leque de textos longos e complexos, apreciando distinções de estilo sutis, significados implícitos e explícitos.
C1	É capaz de entender em pormenor textos longos e complexos relacionados ou não com a sua área de especialidade, desde que possa voltar a ler as seções difíceis.
B2	É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma seletiva fontes de referência adequadas. Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes.
B1	É capaz de ler textos objetivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão.

A2	É capaz de entender textos simples e curtos acerca de assuntos que lhe são familiares de um tipo concreto, compostos numa linguagem muito frequente, cotidiana ou relacionada com o trabalho.
	É capaz de entender textos simples e curtos que contenham vocabulário muito frequente, incluindo uma certa proporção de vocábulos internacionais.
A1	É capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário.

Quadro 1: Compreensão na leitura geral

Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 107)

No quadro acima, indica-se o entendimento que os alunos podem apresentar dentro de cada nível na leitura geral. Os alunos dos níveis mais básicos podem compreender, por exemplo, textos simples que utilizam linguagem cotidiana ou associada à profissão que exercem. Já no nível intermediário, os estudantes podem ler com um grau de autonomia, sentindo a necessidade de ajuda com algumas expressões idiomáticas que não sejam utilizadas com frequência. No nível mais avançado, os alunos podem ler e interpretar textos longos e complexos, que podem ser da sua área de especialidade ou não.

Os dados apresentados clarificam o que os estudantes podem realizar dentro de cada nível de aprendizagem no quesito leitura. Ressalta-se que o uso de situações reais auxilia nesse processo, e é o que acontece com os gêneros discursivos quando são utilizados em atividades de leitura dentro de um material didático voltado para o ensino de uma língua estrangeira. Tais situações reais de uso dentro de uma atividade, como ler uma lista de compras ou preencher dados pessoais em um formulário, auxiliam no processo de aprendizagem do aluno e possibilitam uma associação com sua rotina.

A seguir, apresentam-se os procedimentos metodológicos.

5 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A coleção didática selecionada para este estudo é nomeada Brasil Intercultural, voltada para estudantes de português como língua estrangeira. Esta coleção apresenta quatro livros, classificados nos níveis básico, intermediário e avançado. Foca-se, neste estudo, no primeiro volume da série, voltado para alunos de nível básico. Cada volume da coleção didática expõe material de apoio na internet, como arquivos de áudio e vídeo, além de um apêndice gramatical e a parte de fonética nas páginas finais de cada livro.

Realizou-se um levantamento das atividades de leitura no primeiro livro da coleção didática selecionada, objetivando apresentar a forma de organização dessas atividades, se estão de acordo com as prescrições do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas e se os gêneros discursivos utilizados estão apropriados ao desenvolvimento das habilidades de leitura.

Apresenta-se, a seguir, a análise das atividades de leitura.

5.1 Organização das atividades de leitura

Para apresentar a forma de organização das atividades de leitura no primeiro volume desta coleção didática, inicialmente foi feito um levantamento de todas as unidades deste livro. O quadro síntese abaixo foi utilizado para verificar se as atividades de leitura estão de acordo com as prescrições do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

Nível básico	Nível intermediário	Nível avançado
Considerando a compreensão na leitura geral, os estudantes no nível básico possuem a habilidade de interpretar textos curtos sobre assuntos que são conhecidos por eles. Leitura de anúncios, folhetos, ementas e horários.	Alunos no nível intermediário têm a habilidade de ler e assimilar textos mais longos, pois possuem um vocabulário mais amplo. Todavia, podem sentir um impasse com expressões que sejam pouco habituais nos textos. Leitura de cartas, artigos e reportagens.	No nível avançado, os estudantes podem compreender textos complexos, assimilando conteúdos implícitos ao ler novamente partes mais difíceis. Leitura de artigos, instruções técnicas e manuais.

Quadro 2: Leitura no QECR

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com esse levantamento, as atividades de leitura no primeiro volume da coleção Brasil Intercultural possuem a mesma organização. A página inicial de cada unidade, por exemplo, mostra imagens, como charges, quadrinhos, pinturas ou até pequenos textos. Na sequência, exibem uma série de perguntas sobre os temas que serão abordados em cada unidade. O livro apresenta oito unidades e os tópicos são variados. Percebe-se que a coleção didática busca abordar temas que estejam dentro do nível básico, para que a compreensão seja facilitada, o que é proposto pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

5.2 Os gêneros discursivos empregados nas atividades de leitura

Para verificar se os gêneros discursivos empregados nas atividades de leitura estão adequados ao desenvolvimento das habilidades de leitura, a partir do levantamento das atividades de leitura da subseção anterior, foi feito um levantamento dos gêneros discursivos utilizados em cada atividade de leitura. Como resultado desse levantamento, apresenta-se, a seguir, um quadro com os gêneros discursivos utilizados nas unidades do livro.

Ciclo Básico	Gênero Discursivo
Unidade 1	- Artigo
Unidade 2	- Charge - Agenda telefônica - Telefonemas (diálogo formal e informal)
Unidade 3	- Artigo - Convite - Cardápio
Unidade 4	- Reportagem - Artigo - Diálogo informal
Unidade 5	- Trecho de poema - Entrevista - História em quadrinhos
Unidade 6	- Artigo - Reportagem - Anúncio - Lista de compras
Unidade 7	- Charge - Reportagem
Unidade 8	- Crônica - Notícia

Quadro 3: Atividades de leitura e gêneros discursivos

Fonte: Elaborado pela autora

Como resultado desse levantamento, percebe-se que o primeiro volume desta coleção didática busca utilizar gêneros discursivos variados nas unidades, de forma a auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes. Nas unidades 1 e 2, por exemplo, existe uma charge, uma agenda telefônica e diálogos formais e informais para reproduzir situações que os alunos podem enfrentar durante sua rotina. Já nas unidades 3, 4 e 5, utiliza-se de artigos, convites, cardápios, reportagens e história em quadrinhos para contribuir na preparação dos estudantes. E nas unidades 6, 7 e 8, existem artigos, charges e crônicas com a finalidade de auxiliar na aprendizagem de português como língua estrangeira.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, constatou-se que o primeiro volume da coleção didática Brasil Intercultural procura organizar suas unidades de aprendizagem de acordo com as prescrições do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, abordando temas diversos e considerando textos curtos sobre assuntos que são conhecidos pelos alunos do nível básico, incluindo leitura de folhetos, anúncios e horários, por exemplo.

As habilidades de leitura podem ser desenvolvidas por meio da ativação do conhecimento prévio dos alunos e da realização de leitura intensiva e de leitura extensiva, proporcionando, portanto, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Os gêneros discursivos possuem um papel importante, uma vez que se aproximam da realidade dos estudantes, potencializando a aprendizagem e desenvolvendo as habilidades de leitura. O papel do professor é significativo, uma vez que atua como mediador no processo de ensino, adaptando as atividades do livro, quando preciso, para contribuir na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, Cibele Nascente; CASTRO, Giselle Nunes de. **Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros**. Ciclo Básico – níveis 1 e 2. Buenos Aires, Argentina: Casa do Brasil, 2018.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Lisboa: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

COSTAS, Ruth. Brasil em alta impulsiona ensino de português no mundo. **BBC Brasil**. 10 out. 2012. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/10/120926_portugues_cursos_ru.shtml. Acesso em: 14 ago. 2020.

DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de língua inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. **Investigações**. Recife, v. 18, n. 2, 2005a.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, Neusa Salim; NAME, Maria Cristina. (org.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005b. p. 95-108.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, p. 64-82, jan./mar., 1996.

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

SANTOS, Clara Carolina Souza; TOMITICH, Leda Maria Braga. Aquisição de leitura em língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 191-201.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Lucilene Bender de; GABRIEL, Rosângela. Fundamentos cognitivos para o ensino de leitura. **Signo**, v. 34, n. 57. Santa Cruz do Sul, p. 47-63, jul./ dez., 2009.

WOLFF, Clarice Lehnen; LOPES, Marília Marques. Avaliação e ensino da compreensão leitora: contribuições do campo da psicolinguística à educação. **Letrônica**, Porto Alegre, v.7, n.1, p. 179-197, jan./ jun., 2014.

CAPÍTULO 12

A IMPORTÂNCIA DA CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE PLE: A SALA DE AULA NA AUSTRÁLIA

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 03/03/2021

Laura Guesse Penido

Sydney, Nova Gales do Sul

RESUMO: O seguinte trabalho visa ressaltar a importância da contextualização do ensino de PLE de acordo com as especificidades da audiência em questão. No caso deste trabalho, ele é baseado em aulas ministradas para adultos nascidos (em sua maioria) na Austrália e cuja principal (se não a única) língua é o inglês australiano. Tais particularidades são levadas em consideração na abordagem das aulas a fim de construir um conteúdo significativo para os alunos a partir das relações entre: - História do país da língua ensinada (Brasil) - História do país nativo (Austrália) - Língua ensinada (português brasileiro) - Língua nativa (inglês australiano). Entre os vários exemplos sobre a importância e eficácia de um ensino de PLE dialogal, podemos citar a discussão gerada em sala de aula por conta da palavra “criado-mudo” (presente em um material didático). A simples tradução para inglês australiano como “bedside table” não faz jus ao significado racista desta palavra que, apesar de ser tão comumente usada no contexto brasileiro, deve ser contextualizada sócio-político-culturalmente de maneira que o ensino de PLE não se restrinja a transmissão/tradução de conhecimento, mas seja construído de maneira crítica e conjunta. Assim, a partir dos

dados coletados em sala de aula, este trabalho tem como objetivo demonstrar que o ensino de PLE não se restringe ao ensino tecnicista da língua, mas o seu sentido e a sua relevância ao estrangeiro é ressignificada na medida em que as suas particularidades como aprendiz são consideradas, trazendo uma significativa proximidade entre suas realidades culturais apesar de estarem há milhares de quilômetros de distância.

PALAVRAS-CHAVE: português como língua estrangeira; aspectos socio-político-culturais.

THE IMPORTANCE OF CONTEXTUALIZATION IN PFL TEACHING: THE CLASSROOM IN AUSTRALIA

ABSTRACT: The following work aims to emphasize the importance of contextualizing PFL (Portuguese as Foreign Language) teaching according to the specificities of the audience in question. This work is based on classes taught to adults born (mostly) in Australia and whose primary (if not the only) language is Australian English. Such particularities are taken into account when approaching classes in order to build meaningful content for students based on the relationships between: - History of the country of the language taught (Brazil) - History of the native country (Australia) - Language taught (Brazilian Portuguese) - Native language (Australian English). Among the several examples provided in relation to the importance and effectiveness of a dialogical PFL teaching, the classroom discussion around the word “criado-mudo” (present in a didactic material) is a relevant

illustration. The simple Australian English translation of “bedside table” does not live up to the racist meaning of this word, which, despite being so commonly used in the Brazilian context, must be contextualized socio-political-culturally so that the teaching of PFL is not restricted to the transmission/translation of knowledge, but be built critically and jointly. Thus, from the data collected in the classroom, this work aims to demonstrate that PFL teaching is not restricted to the language’s technical learning. However, its meaning and relevance to foreigners are re-signified to the extent that their particularities as an apprentice are considered, bringing meaningful proximity between cultural realities, despite being thousands of kilometres away.

KEYWORDS: Portuguese as a foreign language; socio-political-cultural aspects.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista os diferentes aspectos que envolvem o processo de ensino/aprendizagem, o seguinte trabalho visa analisar esse tópico a partir de um cenário muito particular: o ensino do português brasileiro como língua estrangeira na Austrália.

A ideia é demonstrar a importância de tornar o ensino da língua portuguesa brasileira, dotada de sentido por conta da sua história no Brasil, relevante e significativa para aqueles que, do outro lado do mundo, procuram aprender não apenas uma nova língua, mas mais sobre este país.

Para tanto, o papel do professor como mediador destas distintas realidades é indispensável para que haja a construção de um conhecimento que não é meramente acumulativo e sim construído a partir do diálogo entre elas.

BRASIL: DESCOBERTO OU CONQUISTADO?

O que pode parecer uma pergunta simplista para alguns tendo em vista o desenvolvimento no campo das ciências humanas e o reconhecimento de outras narrativas históricas e configurações sociais a partir de aspectos culturais múltiplos, para outros, pode se apresentar como uma pergunta insignificante, privada de significado.

A referida percepção ocorreu na preparação da minha primeira aula para uma turma de iniciantes em português quando estava preparando uma rápida introdução sobre a história do Brasil e me deparei com o uso das palavras “descobrimento” e “descoberta” para se referir a chegada dos portugueses no país, tanto em sites educacionais como em material didático.

O desconforto gerado pelo persistente uso de tais palavras, desconsiderando o fato de que aquelas terras já eram habitadas por cerca de 3 milhões de nativos (SOUSA, s.d.)¹, foi ambíguo por conta da similaridade entre a história do Brasil e da Austrália em relação a narrativa colonizadora e as consequências da sua propagação ainda hoje presentes nos nossos ideários nacionais. Apesar de na Austrália tais termos não serem deliberadamente

1 Sousa, R. População indígena no Brasil. *Mundo Educação*. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-populacao-indigena-no-brasil.htm>. Acesso em: 8 jun. 2020.

usados devido ao discernimento da população sobre o assunto, a falta de reconhecimento dos povos originários persiste de outras maneiras.

AUSTRÁLIA: LEGALMENTE A “TERRA NULLIUS”

Estima-se que antes dos europeus chegarem à Austrália, os aborígenes já estavam aqui há pelo menos 40 mil anos (BRITANNICA ESCOLA, s.d.).² Apesar do capitão James Cook ter desembarcado no sudeste australiano em 1770 e tomado posse da terra em nome da coroa britânica, chamando-a de “Nova Gales do Sul”, somente em 1788 a Austrália foi transformada em um colônia penal uma vez que as prisões da Inglaterra estavam superlotadas e já não podiam mais enviar os presidiários aos Estados Unidos, que decretaram a sua independência em 1776.

A população aborígine foi quase exterminada devido às doenças infecciosas trazidas pelos colonizadores e guerras durante a expansão territorial, representando hoje apenas 5% da população do país. Apesar do completo descaso com os povos que já habitavam aqui sob a alegação de que a Austrália era uma “terra que não pertence a ninguém”, ainda hoje os povos aborígenes e das ilhas do Estreito de Torres não são reconhecidos como os povos originários de acordo com a Constituição, apesar dos referendos que aconteceram ao longo da história do país.

Segue abaixo um trecho do direito internacional da Europa no final do século XVIII que demonstra como a postura adotada pela Grã-Bretanha foi completamente fraudulenta perante a posse das terras australianas:

De acordo com o direito internacional da Europa no final do século XVIII, havia apenas três maneiras pelas quais a Grã-Bretanha poderia tomar posse de outro país:

1. Se o país estivesse desabitado, a Grã-Bretanha poderia reivindicar e resolver esse país. Nesse caso, poderia reivindicar a propriedade da terra.
2. Se o país já estivesse habitado, a Grã-Bretanha poderia pedir permissão aos povos indígenas para usar parte de suas terras. Nesse caso, a Grã-Bretanha poderia comprar terras para uso próprio, mas não poderia roubar a terra dos povos indígenas.
3. Se o país fosse habitado, a Grã-Bretanha poderia dominá-lo por invasão e conquista - em outras palavras, derrotá-lo na guerra. No entanto, mesmo depois de vencer uma guerra, a Grã-Bretanha teria que respeitar os direitos dos povos indígenas (RACISM NO WAY: ANTI-RACISM EDUCATION FOR AUSTRALIAN SCHOOLS, s.d.).³

Tal postura, distante de ser meramente jurídica, compromete a legitimação e a construção de uma narrativa que, diferente da colonizadora, seja capaz de retratar e

2 Austrália. *Britannica Escola*. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/Austr%C3%A1lia/480708>. Acesso em 8 jun. 2020.

3 Terra Nullius. *Racism no way: Anti-racism education for Australian schools*. Tradução nossa. Disponível em: <https://www.racismnoway.com.au/teaching-resources/factsheets/terra-nullius/>. Acesso em 8 jun. 2020.

sobretudo reconciliar aborígenes e não-aborígenes apesar de suas diferenças. Entre os vários motivos da necessidade desta revisão, o feriado do Dia da Austrália foi um exemplo discutido em sala de aula.

A data é comemorada no dia 26 de Janeiro, remetendo a chegada das primeiras embarcações inglesas em Nova Gales do Sul em 1788 e o hasteamento da bandeira da Grã Bretanha, proclamando sua soberania sob aquelas terras até então “inabitadas”. Todavia, apesar do feriado ser chamado oficialmente de “Dia da Austrália”⁴, tal nome ainda gera grande controvérsia pois esta data representa o início do processo de colonização e dizimação dos povos aborígenes.

Infelizmente não existe um consenso quanto qual dia ou nome seria ideal para tal celebração, mas há um esforço social em reconhecer que o dia 26 de Janeiro não pode ser chamado por este nome. “Dia da Invasão”, “Dia da Sobrevivência” e “Dia de Luto” são algumas opções propostas dado o real significado desta data. Tais alternativas são apenas algumas das tentativas em fazer justiça às centenas de anos de extermínio e exclusão para que, gradualmente, através da conscientização e retratação, possa haver uma reconciliação genuína entre todos aqueles que consideram a Austrália seu lar:

Mas, independentemente de a data do Dia da Austrália mudar ou não, o dia 26 de janeiro será sempre um dia importante. Será sempre o dia da invasão. Será sempre o dia da sobrevivência. Será sempre um dia de luto.

Assim, como quer que você chame, seja qual for o evento que você escolher, ou se você apenas faz suas próprias coisas, não precisamos debater o que deveríamos chamar hoje, desde que possamos concordar com uma coisa simples - a Austrália sempre foi e sempre será terra aborígene (PEARSON, 2020).⁵

Tendo em vista a seriedade desta questão, considerei pertinente trazer tal discussão para a sala de aula tendo em vista a similaridade com a história da colonização do Brasil. Além disso, é válido ressaltar que nenhum dos alunos em sala de aula era aborígene e, portanto, a abordagem do assunto deveria levar em consideração a minha posição como professora imigrante e latina (ou não-branca, apesar de no Brasil eu ser branca⁶) e a deles como alunos australianos brancos.

Ciente do fato de que há muitos brasileiros que vivem na Austrália, pedi para que eles fizessem duas atividades de lição de casa e depois conversáramos sobre elas. A primeira era para escrever um texto explicando a um(a) brasileiro(a) o que é celebrado no dia “Dia da Austrália/Dia da Invasão” e os motivos pela falta de consenso no país quanto a celebração do mesmo. E a segunda era para falar sobre as semelhanças e as diferenças

4 De acordo com o site do governo Australiano: <https://www.fairwork.gov.au/leave/public-holidays/list-of-public-holidays>. Acesso em 8 jun. 2020

5 Pearson, L. OPINION: Invasion Day, Survival Day, or Day of Mourning? All of the above. SBS. 16 jan. 2020. Tradução nossa. Disponível em: <https://www.sbs.com.au/nitv/article/2017/01/19/opinion-invasion-day-survival-day-or-day-mourning-all-above>. Acesso em: 8 jun. 2020.

6 Considerei importante contextualizar o meu lugar de fala no Brasil e na Austrália a eles para termos uma troca mais proveitosa.

entre o Brasil e a Austrália em relação ao processo de colonização a partir da música “Índios” do Legião Urbana.

Apesar da profundidade de tais assuntos tendo em vista ser um turma de pré-intermediário 1, é importante ressaltar que o principal objetivo de aulas como essa, em que conceitos são explicados historicamente levando em consideração seus significados socio-político-culturais, é tornar a explicação acessível e dialogical, sendo feita majoritariamente na língua nativa dos alunos. É claro que algumas palavras-chave são ensinadas em português a fim de tornar a seriedade da discussão mais perceptível, na medida em que eles entendem o significado daquelas palavras e refletem sobre a sua própria realidade e língua a partir do idioma que estão aprendendo.

Portanto a ideia era criar um espaço seguro onde pudéssemos conversar sobre um tópico polêmico, mas extremamente importante para ambos países, reconhecendo o nosso lugar de fala e como podemos contribuir de maneira conjunta. O resultado das atividades foi uma conversa muito saudável sobre como o Brasil e a Austrália têm aspectos em comum a serem abordados e compartilhados apesar de serem países tão distantes e de línguas diferentes.

O PORTUGUÊS BRASILEIRO E A HISTORICIDADE NÃO TRADUZIDA

Um dos aspectos fascinantes (mas extremamente alarmantes) no ensino de português como língua estrangeira é a percepção que nós como professores temos da naturalização da língua. Como a sua produção, uso e consolidação são construções sociais feitas por nós, mas que indubitavelmente nos influencia como indivíduos e como sociedade a partir do momento em que usamos a língua como forma de expressão da realidade à nossa volta.

Dito de uma outra forma, cada palavra tem em si um significado que foi moldado, mas ainda molda o contexto em cada momento que ela é inserida. O que significa que a conscientização da língua como politizada é indispensável para que os seus sentidos, dotados de historicidade, sejam (ou não) propagados devido ao seu caráter preconceituoso. Tratando-se do ensino da língua como estrangeira, tal percepção se faz ainda mais necessária na medida em que os alunos talvez não tenham um conhecimento histórico sobre o contexto de produção da língua no país para discernirem e, portanto, compreenderem a sua dimensão política.

Toda essa análise começou por conta da preparação de uma aula sobre móveis. Estava lendo o capítulo do livro e organizando quais atividades daria em sala de aula quando me deparei com o termo “criado-mudo” e a foto com uma mesa de cabeceira. Me chamou a atenção quando vi aquilo porque depois de muitos anos, eu finalmente havia entendido o significado daquela e de tantas outras palavras e expressões e por isso não achava que encontraria um exemplo deste em um livro didático.

A partir disto eu tive a certeza que deveria explorar o assunto para além da aula sobre mobília, demonstrando como simples traduções (criado-mudo = bedside table), são insuficientes em revelar historicidade das palavras e quão naturalizadas e, consequentemente, despercebidas elas são por nós apesar de preconceituosas.

Expressões como “criado-mudo”, “a coisa tá preta”, “fazer nas coxas” entre outras eram completamente novas e muito elucidativas para os alunos quanto a realidade brasileira e a complexidades do seu uso, por não terem um equivalente em inglês australiano. Já expressões como “mercado negro” e “denegrir” eles entenderam mais facilmente por terem na sua língua nativa, apesar de não serem todas necessariamente parte da sua história como nação, conforme veremos na próxima seção.

COMO FAZER SENTIDO? - RECONHECENDO O INGLÊS AUSTRALIANO PARA APRENDER O PORTUGUÊS BRASILEIRO

O entendimento da língua como politizada possibilita uma melhor interação entre aluno e professor na medida em que ambos têm papéis importantes no ensino/aprendizagem de uma outra língua, ao terem suas realidades reconhecidas e assimiladas neste processo. No caso deste trabalho, o contexto de troca acontece entre alunos australianos cuja língua nativa é o inglês australiano e a professora brasileira cuja língua nativa é o português brasileiro.

A importância de tais especificidades é percebida em sala de aula quando as tentativas de tradução são insuficientes devido a não correspondência entre as realidades tanto no passado, quanto no presente. Como dito anteriormente, o uso da língua não se limita a um conjunto de palavras dispostas em uma sentença, mas a compreensão da sua contextualidade/historicidade, na medida em que ela é produzida e também produz discursos que conformam e sobretudo, materializam a nossa realidade.

Tal análise adveio de conversas em sala de aula e da percepção gradual de que as questões socioculturais na Austrália e como isso reverbera no uso do inglês são diferentes das no Brasil e como isso se reflete no uso do português. Óbvio ou não, explico. Ao explicar sobre o uso naturalizado de palavras e expressões preconceituosas em português, um dos meus alunos me perguntou se a questão racial no Brasil era parecida com a dos Estados Unidos pelo fato de termos tantos termos pejorativos se referindo aos negros.

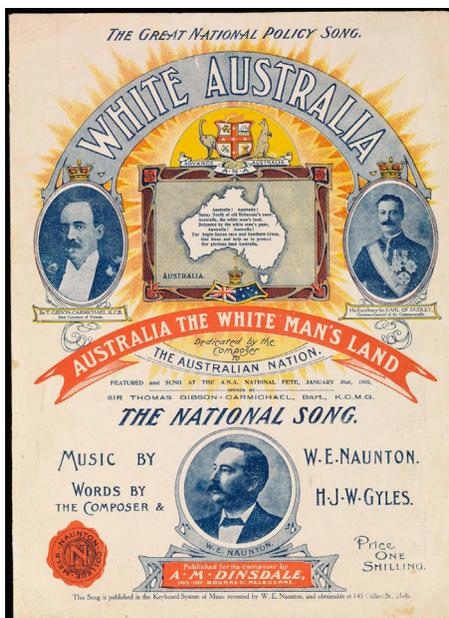
Esta pergunta foi fundamental para compreender de uma maneira simples e clara que apesar do racismo estar presente em diferentes línguas, a sua configuração varia dependendo dos agentes envolvidos historicamente. No caso do Brasil, além dos indígenas terem sido escravizados, foram cerca de 4,9 milhões de escravos africanos trazidos (em comparação a 389 mil nos Estados Unidos) sendo o maior tráfico escravagista do mundo (ROSSI, 2018)⁷. Em contrapartida, na Austrália a mão-de-obra escrava (ANTHONY;

⁷ Rossi, A. Navios portugueses e brasileiros fizeram mais de 9 mil viagens com africanos escravizados. BBC News Brasil. São Paulo, 7 ago. 2018. Tradução nossa. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil=45092235-#:~:text=>

GRAY, 2020)⁸ adveio dos povos aborígenes, das ilhas do Estreito de Torres e da região da Melanésia⁹. Também houve uma maciça imigração não Europeia durante o século XIX, sobretudo de imigrantes chineses, o que culminou na criação da “Política da Austrália Branca” em 1901:

A “Política da Austrália Branca”, formalmente a Lei de Restrição à Imigração de 1901 na história australiana, foi uma legislação fundamental da Commonwealth da Austrália que efetivamente interrompeu toda a imigração não europeia no país e que contribuiu para o desenvolvimento de uma sociedade branca isolada racialmente. Ela refletia um sentimento de longa data e unificador das várias colônias australianas e permaneceu uma política fundamental do governo até meados do século XX.¹⁰

IMAGEM 1 - CANÇÃO POLÍTICA DA AUSTRÁLIA BRANCA¹¹



Fonte: *Encyclopaedia Britannica*

Alguns dos povos aborígenes, das ilhas do Estreito de Torres e da região da Melanésia, também houve uma maciça imigração não Europeia durante o século XIX, sobretudo de imigrantes chineses, o que culminou na criação da "Política da Austrália Branca" em 1901. Acesso em: 15 jun. 2020.

⁸ Anthony, T; Gray, S. Was there slavery in Australia? Yes. It shouldn't even be up for debate. *SBS*. 12 jun. 2020. Tradução nossa. Disponível em: <https://www.sbs.com.au/news/was-there-slavery-in-australia-yes-it-shouldn-t-even-be-up-for-debate>. Acesso em: 15 jun. 2020.

⁹ "A Melanésia é uma região localizada na Oceania. Fica perto da Austrália e abrange várias ilhas: a Nova Guiné, as Luisíadas, Santa Cruz, a Nova Caledônia, as ilhas do Almirantado e as que constituem os países chamados Ilhas Salomão, Vanuatu e Fiji, além de outras menores. Ao todo, abrange uma área de 550.000 km² ." Melanésia. *Britannica Escola*. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/Melan%C3%A9sia/483380>. Acesso em 15 jun. 2020.

¹⁰ The Editors of Encyclopaedia Britannica. White Australia policy. *Encyclopaedia Britannica*. Tradução nossa. Disponível em: <https://www.britannica.com/event/White-Australia-Policy>. Acesso em: 15 jun. 2020.

¹¹ Ibidem.

Logo, expressões racistas como “abbo”, uma maneira pejorativa de se referir aos aborígenes e “long time no see” (= it has been a long time I haven’t seen you), uma sátira a maneira como os chineses falam inglês por ser sua segunda língua, apenas evidenciam que a língua se configura a partir das relações de poder historicamente constituídas e por isso deve ser revista a fim de deslegitimar a propagação de um sistema racista e excludente.

CONCLUSÃO

O seguinte trabalho visa demonstrar a partir dos exemplos em sala de aula a importância da contextualização do ensino de PLE, considerando não apenas aspectos discernentes à língua ensinada mas também a língua nativa do público em questão. Reconhecer essas realidades e problematizá-las a partir do uso da língua é possibilitar novos significados e conexões que estão para além da sala de aula e a relação entre o aluno e professor, porém, estende-se socialmente na medida em que as reflexões suscitadas diz respeito tanto a realidade direta (na Austrália) quanto indireta (no Brasil) dos alunos e como eles podem conscientemente se posicionar diante do uso da língua.

REFERÊNCIAS

Anthony, T; Gray, S. Was there slavery in Australia? Yes. It shouldn’t even be up for debate. *SBS*. 12 jun. 2020. Tradução nossa. Disponível em: <https://www.sbs.com.au/news/was-there-slavery-in-australia-yes-it-shouldn-t-even-be-up-for-debate>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Austrália. *Britannica Escola*. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/Austr%C3%A1lia/480708>. Acesso em 8 jun. 2020.

Fair Work Ombudsman. Disponível em: <https://www.fairwork.gov.au/leave/public-holidays/list-of-public-holidays>. Acesso em 8 jun. 2020.

Melanésia. *Britannica Escola*. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/Melan%C3%A9sia/483380>. Acesso em 15 jun. 2020.

Pearson, L. OPINION: Invasion Day, Survival Day, or Day of Mourning? All of the above. *SBS*. 16 jan. 2020. Tradução nossa. Disponível em: <https://www.sbs.com.au/nitv/article/2017/01/19/opinion-invasion-day-survival-day-or-day-mourning-all-above>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Rossi, A. Navios portugueses e brasileiros fizeram mais de 9 mil viagens com africanos escravizados. *BBC News Brasil*. São Paulo, 7 ago. 2018. Tradução nossa. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45092235#:~:text=Al%C3%A9m%20disso%2C%20independentemente%20de%20quem,Estados%20Unidos%2C%20foram%20389%20mil>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Sousa, R. População indígena no Brasil. *Mundo Educação*. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-populacao-indigena-no-brasil.htm>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Terra Nullius. *Racism no way: Anti-racism education for Australian schools*. Tradução nossa. Disponível em: <https://www.racismnoway.com.au/teaching-resources/factsheets/terra-nullius/>. Acesso em 8 jun. 2020.

The Editors of Encyclopaedia Britannica. White Australia policy. *Encyclopaedia Britannica*. Tradução nossa. Disponível em: <https://www.britannica.com/event/White-Australia-Policy>. Acesso em: 15 jun. 2020.

O LÉXICO E A EXPRESSIVIDADE EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMCAMINHO PARA O ENSINO

Data de aceite: 01/06/2021

Darcilia Simões

Professora Titular de Língua Portuguesa do Instituto de Letras –UERJ. Professora colaboradora do POSLLI-UEG UERJ/UEG/SELEPROT/AILP
<http://lattes.cnpq.br/3946956008433392>
<http://orcid.org/0000-0003-2799-6584>

RESUMO: O presente artigo visa a abordar estilo e estilística, com vista a subsidiar as aulas de língua portuguesa destacando-se a sua expressividade como recurso para a comunicabilidade. Pretende-se focalizar o estilo, os gêneros textuais e a variação linguística, em atos comunicativos, observando-lhes a adequação de estilo. Tratar-se-á da formalidade, da informalidade e dos usos estéticos. Em especial será contemplada a seleção lexical quanto à clareza, à coesão, à coerência e ao alindamento da expressão. A base teórica será a estilística funcional segundo Cohen (1974), Guiraud (1970) e Castagnino (1971). A Estilística, como atualmente é descrita, “não é mais que o estudo da expressão linguística; e a palavra estilo, reduzida à sua definição básica, nada mais é que uma maneira de exprimir o pensamento por intermédio da linguagem” (Guiraud, 1970). Nessa ótica, entende-se que para realizar sua obra, o autor escolhe os seus elementos, pois, na base do estilo há uma escolha do ideal artístico, do material, do foco etc. O estilo vem a ser a transmissão de um momento psíquico único, vivido em dado lugar e em um grupo

social determinado; isto é, o estilo transmite o conteúdo artístico da alma do artista por uma modalidade específica, particular. Com essa perspectiva, pretende-se dar subsídios para a prática pedagógica de língua portuguesa para nativos e não nativos, ressalvadas as diferenças de conhecimento prévio dos estudantes. Essa proposta visa a tornar mais dinâmicas e interessantes as aulas de língua portuguesa, promovendo o envolvimento entre estudantes e conteúdos, para que a assimilação seja amplificada.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa; Prática Pedagógica; Estilo; Expressividade; Adequação.

THE LEXICON AND EXPRESSIVITY IN PORTUGUESE LANGUAGE: A PATH TO TEACHING

ABSTRACT: The aim of this issue is to approach style and stylistics, in order to subsidize Portuguese language classes, highlighting its expressiveness as a resource for communicability. The aim is to focus the style, the textual genres and the linguistic variation, in communicative acts, observing to them the adequacy of style. It will be about formality, informality and aesthetic uses. Particular, lexical selection will be considered for clarity, cohesion, coherence and alignment of expression. The theoretical basis will be functional stylistics according to Cohen (1974), Guiraud (1970) and Castagnino (1971). Stylistics, as it is currently described, “is no more than the study of linguistic expression; and the word style, reduced to its basic definition, is nothing more than a way of expressing thought through language” (Guiraud, 1970). In this

perspective, it is understood that to carry out his work, the author chooses its elements, because, at the base of the style, there is a choice of the artistic ideal, the material, the focus etc. The style comes to be the transmission of a unique psychic moment, lived in given place and in a determined social group; that is, the style conveys the artistic content of the soul of the artist by a specific, modality. With this perspective, it is intended to give subsidies for the pedagogical practice of Portuguese language for natives and non-natives, except for the differences of previous knowledge of the students. This proposal aims to make Portuguese language classes more dynamic and interesting, promoting the involvement of students and content, so that assimilation is amplified.

KEYWORDS: Portuguese language; Pedagogical Practice; Style; Expressiveness; Adequacy.

PALAVRAS INICIAIS

“Unir a extrema audácia ao extremo pudor é uma questão de estilo.” (François Mauriac)¹

Optamos por falar de estilo em um artigo que se propõe contribuir para o ensino da língua portuguesa, porque acreditamos que onde existe homem existe estilo. Como afirmara Buffon, o estilo é o homem (“*Le style, c’est l’homme même*”²), logo, nada mais oportuno que conversar sobre a relevância dos toques de estilo ao tratar-se do ensino da língua com vista ao aprimoramento da expressão e da comunicação.

Em outro de nossos escritos, já dissemos que, segundo Paz Gago (1993, p. 23), todo texto tem estilo, não apenas os literários. Os textos jornalísticos, publicitários, ideológicos ou ensaísticos; orais ou audiovisuais; religiosos e filosóficos etc. Na simples leitura cotidiana de jornais, é possível perceber as diferenças de estilo, em especial quando se confrontam notícias sobre um mesmo evento em periódicos distintos. A eleição do foco da reportagem já é uma marca de estilo. Para o estudioso (*idem*, p. 24), fala-se de modos diferentes de dizer — portanto de diferentes estilos — quando se classificam textos como diretos, coloquiais, literários, cultos, neutros etc. No dizer de Murry (1956), o verdadeiro estilo é a expressão verbal adequada que exprime a maneira de sentir do enunciador. Por isso o estilo é individual, porque é a expressão de uma maneira individual de sentir.

Num percurso que envolve o ensino de língua (e linguagem) e literatura e a resultante dessas duas para o processo didático-pedagógico, observamos um significativo aumento das pesquisas que englobam essas três subáreas. Acreditamos que tal incremento científico se deva ao fato de que a Estilística — o ponto de interseção entre língua e literatura — vem ganhando nova feição e tem-se inserido como um ponto de fuga, uma confluência para onde deságua uma relação tríplice: o ensino de língua (com ênfase na variedade linguística), os estudos literários e a prática pedagógica (fundamental, média e acadêmica).

1 **François** Charles Mauriac (Bordéus, 11 de outubro de 1885 — Paris, 1 de setembro de 1970) foi um escritor francês. Foi laureado com o prêmio Nobel de Literatura de 1952. In https://pt.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois_Mauriac Acesso em 03.Junho.2019.

2 Pronunciada em 1753, num discurso na Academia Francesa por George-Louis Leclerc, o conde de Buffon.

Nesse sentido, certificamo-nos de que a Estilística desempenha um papel marcante no ensino de qualquer língua, uma vez que o texto (ponto de partida e de chegada para qualquer aula de língua) tem um viés de leitura direcionado a um objeto pragmático explícito, isto é, exploram-se vários aspectos, a saber: uma melhor compreensão do texto lido, e isso implica uma produção estratégica, não só levando em conta o potencial de interpretação, como também a variedade linguística na qual o texto é escrito; o trabalho com o léxico, realçando os aspectos relacionados ao vocabulário; e, também, a capacidade de desenvolvimento cultural, se levarmos em conta a temática textual. Por isso trouxemos as questões de estilo para uma conversa sobre ensino da língua portuguesa.

SOBRE ESTILÍSTICA

Do ponto de vista cronológico, a Estilística é uma ciência bastante recente. Foi inaugurada em 1902 por Charles Bally, e como bem assinalou Chaves de Melo (1976, p. 15) até hoje está procurando seus direitos de cidadania, ou seu foral, no reino das disciplinas linguísticas. No entanto, foi efetivamente a partir da Estilística idealista de Leo Spitzer, seguida, então, por Dámaso Alonso e Amado Alonso — que se distinguiam dos princípios de Bally, Vossler e Auerbach pela modernidade — que os estudos da expressão literária começaram a tomar impulso, dando início a uma reformulação crítica no processo literário, isto é, a velha retórica cede lugar a uma “nova retórica” (Estilística), em cujas premissas já não se exige o uso de uma “língua bonita”, congelada pelas regras dos gramáticos. A língua, sendo uma expressão do homem, evolui com o homem, com os costumes, os ideais e os usos que ela exprime (GUIRAUD, 1970, p. 52). Essa “nova retórica” implica a alteração conceitual de linguagem e estilo. Assim, podemos constatar que se multiplicam as interpretações em torno da Estilística, ao longo dos anos, após sua inauguração.

Não há intenção de desenvolver estudos pormenorizados da Estilística, nem do estilo, mas destacar sua relevância na prática pedagógica, uma vez que a epígrafe de Mauriac estimula uma reflexão sobre as competências e habilidades a desenvolver para que se possa produzir enunciados com audácia para explorar os recursos da língua e pudor para ajustar-se ao auditório (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002) potencial para o texto.

Sobre estilo, por enquanto ficamos com o que foi dito nas palavras iniciais, como sendo a materialização de um estado de espírito por meio dos recursos da língua.

O que distingue Estilística e Linguística é a pretensão de avaliar. Lá onde a Linguística é descritiva, a Estilística é avaliativa, o que também faz muitos questionarem o caráter científico dessa disciplina. Tomando por objeto o estudo do texto literário e as inovações linguísticas próprias à literatura, a Estilística é, por definição, destinada a observar idiosincrasias, a partir das quais se distinguem autores, épocas, gêneros etc. No entanto, dentro dessa grande floresta, é possível traçar alguns caminhos, sobre os

quais os estudiosos do estilo podem respigar os pontos de reparo, aprender a observar algumas visões linguísticas específicas. Cumpre-nos esclarecer, no entanto, que, a despeito de incursões socioculturais indispensáveis, a abordagem proposta neste trabalho é essencialmente estruturalista, em decorrência de seu cunho didático-pedagógico que implica a identificação dos componentes com que se constroem esse ou aquele efeito. Isto significa que, independentemente do objeto em análise — a palavra, a proposição, a frase, o enunciado, o parágrafo, o gênero, por exemplo — a avaliação estilística está fundamentada em uma oposição contextual e cotextual, geradora de efeitos de sentido, que se podem então observar, identificar e descrever; porque as relações de oposição (ou de convergência) geram toda a estrutura textual formada por diferentes unidades isoladas. Certamente, não é a delicada questão da representatividade e até mesmo o grau de representatividade de um processo, ou de uma cientificidade nosso objetivo, neste artigo.

Partindo desses princípios, vemos, então, que o estudo de um determinado estilo se realiza não mais dentro dos esquemas da análise tradicional (levantamento de figuras de linguagem e recursos métricos), mas à luz dos conhecimentos atuais da Literatura e da Estilística. Esse tipo de estudo requer compreensão mais profunda da alma do autor, conseguida por uma comunicação íntima da expressão artística (eventualmente, não artística). Simões (1990) nos dá uma grande contribuição em relação à investigação estilística:

Hodiernamente, a Estilística subsidia a investigação dos subterrâneos do texto, por meio da perscrutação do signo linguístico (associado a outros que porventura o circundem), buscando extrair deste as marcas deixadas pelas sensações e reações experimentadas pelo autor e inscritas na superfície dos textos por meio da trama signica. A seleção lexical não opera isoladamente; ela se constrói signo a signo a partir de seus arranjos sintagmáticos que, por sua vez, resultam da estética ordenadora daqueles em prol da melhor expressão ou da melhor máscara.

Nesse sentido, podemos dizer que, unida à Semiótica e à Pragmática, a Estilística pode ser a chave para o desvelamento de mundos submersos nas ondas dos textos, sobretudo quando os textos são ricos linguisticamente e estão impregnados de carga semântica. A plurissignificação também é um signo, é passível de escolha, portanto, reflete estilo. Assim sendo, tudo faz significar num texto; desde a escolha da variedade linguística, do gênero textual, das palavras, até a disposição das formas (palavras, gráficos, tabelas, imagens etc.).

O QUE ANALISAR?

A opção pela base teórica da estilística funcional segundo Cohen (1974), Guiraud (1970) e Castagnino (1971) e o entendimento da Estilística como um ponto de interseção entre todos os estudos das Letras, leva-nos a considerar que a análise estilística “não é mais que o estudo da expressão linguística; e a palavra *estilo*, reduzida à sua definição básica,

nada mais é que uma maneira de exprimir o pensamento por intermédio da linguagem” (Guiraud, 1970). Nessa ótica, entende-se que para realizar sua obra, o autor escolhe os seus elementos, pois, na base do estilo há uma escolha do ideal artístico, do material, do foco etc. O estilo vem a ser a transmissão de um momento psíquico único, vivido em dado lugar e em um grupo social determinado; isto é, o estilo transmite o conteúdo artístico da alma do artista por uma modalidade específica, particular.

Em uma publicação da Pontes, Simões e Oliveira (2014, p. 93) afirmam, na seção “O enunciado e suas escolhas”, que:

Quando se discute ensino de redação, uma questão que vem sempre à mente é o modo como o professor deve instruir o aluno a selecionar as palavras que irão compor seu texto. Algumas teorias do discurso ajudam muito a responder essa questão, quando propõem seleções lexicais disponíveis no sistema linguístico, com base no estudo dos gêneros textuais. Do ponto de vista discursivo, é o gênero do enunciado que impõe essas escolhas. O estudioso russo Mikhail Bakhtin definiu gêneros discursivos como *formas estáveis de enunciado* que vão compor os modelos de comunicação existentes nas mais diversas esferas da sociedade. Na Literatura, por exemplo, encontram-se gêneros como *soneto, letra de música, conto, romance*; no Direito, *petição, depoimento, parecer*; no discurso religioso, *sermão, profecia, evangelho, epístola* etc.

Destarte, a seleção lexical implica a prévia definição do gênero textual, para que haja uma adequação entre léxico e gênero, a partir da qual começa-se a elaborar a compreensão (por parte do enunciador, principalmente) e a interpretação (que cabe ao enunciatário/ leitor/intérprete) do texto. Independentemente de se tratar ou não de um texto artístico, é indispensável que a seleção lexical leve em conta o auditório a quem vai destinar o texto. Uma vez definido esse auditório, é possível traçar-se um perfil de enunciatário, a partir do qual será possível eleger-se um gênero mais, ou menos, complexo. Por exemplo, se a meta é operar com correspondências, dependendo do auditório pode-se iniciar por uma carta comercial ou por um simples bilhete. Observe-se que a escolha do gênero determinará o estilo do texto: se carta comercial, deve-se usar o registro formal da língua que se pauta no uso culto; se bilhete, é preciso considerar a quem se destina, pois é possível deixar um bilhete para um parente próximo, para um colega de trabalho, para um chefe imediato etc. Para cada um desses destinatários, a variedade linguística terá de ser ajustada. Vejam-se as ilustrações a seguir:

	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p><i>Cara professora,</i></p> <p><i>Gostaria de avisar-lhe que hoje, 25/07, minha filha Joana, tem uma consulta marcada às 15h e, portanto, deverá sair mais cedo.</i></p> <p><i>Certo de sua compreensão, desde já agradeço.</i></p> <p><i>Maria.</i></p> </div>
De mãe para filha	Da mãe para a professora de sua filha

Figuras 1 e 2- bilhetes de dois tipos:

A escolha do modo imperativo no primeiro bilhete indica o estilo *ordem, comando*; enquanto o futuro do pretérito no segundo texto abranda o tom do texto e demonstra alguma cerimônia entre os interlocutores.

Quando falamos em estilística funcional, o foco são as funções da linguagem. Assim sendo, as escolhas feitas durante a produção do texto não de considerar qual a função a ser privilegiada pelo texto. Uma mostra significativa dessas escolhas pode ser observada nos quatro textos a seguir:

<p>O 'Adeus' de Teresa (Castro Alves, 1868)</p> <p>A vez primeira que eu fitei Teresa, Como as plantas que arrasta a correnteza, A valsa nos levou nos giros seus... E amamos juntos... E depois na sala "Adeus" eu disse-lhe a tremer co'a fala... E ela, corando, murmurou-me: 'adeus'.</p> <p>Uma noite... entreabriu-se um reposteiro...E da alcova saía um cavaleiro Inda beijando uma mulher sem véus...Era eu... Era a pálida Teresa!</p> <p>'Adeus' lhe disse conservando-a presa... E ela entre beijos murmurou-me: 'adeus!' Passaram-se tempos... sec'los de delírio Prazeres divinais... gozos do Empíreo... ... Mas um dia volvi aos lares meus. Partindo eu disse _ 'Voltarei!... descansa!...'Ela, chorando mais que uma criança, Ela em soluços murmurou-me: 'adeus!'</p> <p>Quando voltei... era o palácio em festa!... E a voz d'Ela e de um homem lá na orquestra Preenchiam de amor o azul dos céus. Entre!... Ela me olhou branca... surpresa!Foi a última vez que eu vi Teresa!...</p> <p>E ela arquejando murmurou-me: 'adeus!'</p>	<p>Teresa (Manuel Bandeira, 1930) (1)</p> <p>A primeira vez que vi Teresa Achei que ela tinha pernas estúpidas Achei também que a cara parecia uma perna</p> <p>Quando vi Teresa de novo Achei que os olhos eram muito mais velhos que o resto do corpo (Os olhos nasceram e ficaram dez anos esperando que o resto do corpo nascesse)</p> <p>Da terceira vez não vi mais nada Os céus se misturaram com a terra E o espírito de Deus voltou a se mover sobre a face das águas.</p>
<p>Teresa (Manuel Bandeira⁴) (2)</p> <p>Teresa, se algum sujeito bancar o sentimental em cima de você E te jurar uma paixão do tamanho de um bonde Se ele chorar Se ele ajoelhar Se ele se rasgar todo Não acredita não, Teresa É lágrima de cinema É tapeaçã Mentira Cai fora.</p>	<p>Tereza da Praia³ (Tom Jobim e Billy Blanco, 1954)</p> <p>Oh, Dick! Fala, Lúcio! Arranji novo amor no Leblon Que corpo bonito Que pele morena Que amor de pequena Amar é tão bom, tão bom! Oh, Lúcio Ela tem o nariz levantado Os olhos verdinhos, bastante puxados Cabelo castanho E uma pinta do lado? É a minha Tereza da praia Se ela é tua, é minha também! O verão passou todo comigo Mas o inverno, pergunta com quem? Então vamos A Tereza na praia deixar Aos beijos do sol E abraços do mar Tereza da praia Não é de ninguém Não pode ser tua Nem tua também Tereza da praia Não é de ninguém!</p>

As musas dos quatro textos são teresas de épocas diferentes e que se apresentam sob uma perspectiva distinta. No entanto, nos dois primeiros, há uma predominância da função poética, pois um e outro textos são poemas e buscam na linguagem o esplendor da expressão. O poema de Castro Alves mostra o desenlace de um amor sofrido e relata passo a passo o desfecho fatal de um grande amor. Já o texto de Bandeira embora tenha um início (1ª estrofe) de certa forma jocoso, na segunda estrofe, o eu lírico já é tocado por sentimentos mais elevados e começa a falar dos olhos de Teresa — espelhos de uma alma sofrida. Na terceira estrofe, o eu lírico é arrebatado pela paixão e funde-se com Teresa, assim como se fundem o céu, a terra e as águas. Quanto ao texto da canção de Tom Jobim e Billy Blanco, vê-se uma conversa informal de dois amigos, relatando ter conhecido certa

3 Título: Tereza da praia. Compositor: Antonio Carlos Jobim. Letrista: Billy Blanco. Data: 1954. Gravações: Dick Farney e Lucio Alves (78 rotações / 1954), João Nogueira e Sergio Ricardo (LP - Songbook Tom Jobim / 1996).

4 BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa*. São Paulo: M. Fontes, 1997

Teresa, na praia. Eles a descrevem com minúcias, cada um por sua vez, afirma ser dele essa Teresa. Ao final da canção, decidem por deixar a Teresa em seu habitat e concluem que ela é da praia e de mais ninguém.

A seleção de palavras se mostra bem distinta. Observando apenas os substantivos ou expressões substantivas, tem-se:

Texto	Seleção de substantivos	Função predominante
O adeusde Teresa	Teresa, Vez, Plantas, correnteza, valsa, giros, sala, adeus, fala, noite, reposteiro, alcova, cavaleiro, mulher, véus, Teresa, beijos, tempos, séculos, delírio, prazeres, gozos, Empíreo, dia, lares, criança, soluços, palácio, festa, amor, azul, céus,	poética
Teresa	Veza, Teresa, pernas, cara, perna, olhos, resto, corpo, anos, céus, terra, espírito de Deus, face das águas.	poética
Teresa	Teresa, sujeito, paixão, bonde, lágrima, cinema, tapeação, mentira	apelativa
Teresa da Praia	Dick, Lúcio, amor, Leblon, corpo, pele, pequena, nariz, olhos, cabelo, pinta, Tereza da praia, verão, inverno, praia, sol, mar,	referencial

Observe-se que o tom poético e romântico do primeiro poema faz com que sejam ativados inúmeros substantivos, sendo alguns deles de uso exclusivamente literário como reposteiro, alcova, Empíreo. No segundo poema, o tratamento mais informal do tema promove a seleção de palavras mais prosaicas, reservando a duas expressões especiais o tom romântico do desfecho: espírito de Deus, face das águas. No primeiro e segundo poemas, há a predominância da função poética (resguardadas as diferenças textuais), pois a meta do eu lírico é alindar a linguagem. O terceiro texto do conjunto e segundo de Bandeira traz um tom um tanto agressivo, de advertência, destacando a importância do destinatário em relação à mensagem: o importante é que Teresa tenha cuidado quando um sujeito como o descrito dela se acercar. O texto não demonstra preocupação estética, por isso é enxuto quanto aos substantivos, carregando nos verbos. Por fim, a canção que também tem Teresa como musa apresenta uma seleção de palavras totalmente informal, por representar uma conversa entre dois homens que conheceram a mesma mulher e por ela se encantaram. Todavia, ao final da conversa concluem que o melhor é deixar a Teresa da/na praia, porque lá é seu lugar; e assim qualquer hipótese de tom romântico se esvai, dando lugar a uma atitude pragmática por parte dos dois conquistadores.

Importante lembrar o que ensina Jakobson sobre as funções da linguagem:

Analisemos os fatores fundamentais da comunicação lingüística: qualquer ato de fala envolve uma mensagem e quatro elementos que lhe são conexos: o emissor, o receptor, o tema (*topic*) da mensagem e o código utilizado. (.)

Às vezes, essas diferentes funções agem em separado, mas normalmente

aparece um feixe de funções. Tal feixe de funções não é uma simples acumulação: constitui uma hierarquia de funções e é sempre muito importante sabor qual a função primária e quais as funções secundárias. (JAKOBSON, 1967, p. 19)

Os textos em foco parecem demonstrar com eficácia a mensagem da epígrafe desse artigo, já que unem a extrema audácia ao extremo pudor, uma vez que seus enunciadores realizam suas escolhas segundo as metas dos textos. Os poéticos se ocupam do embelezamento da mensagem; o apelativo trata de se mostrar atrativo para garantir a atenção do destinatário; e o informativo cuida apenas do relato, mesclando narração e descrição, dois amigos contam um para o outro as astúcias de suas conquistas.

No entanto, é preciso observar que, pelo fato dessas funções acontecerem em feixes, vamos encontrar nos textos analisados o seguinte:

Textos	Funções da linguagem (Em ordem de prevalência)
O Adeus de Teresa	Função poética Função referencial Função apelativa Função fática
Teresa (1)	Função poética Função referencial
Teresa (2)	Função apelativa Função referencial Função
Teresa da Praia	Função referencial Função fática Função poética

Com base nesse quadro, pode-se concluir que de fato não há uma função pura por vez. Elas se articulam, se combinam, segundo a natureza do texto. Por isso, umas se destacam em detrimento de outras.

Um estudo estilístico a partir das funções da linguagem se afasta bastante do usual, que é o levantamento de figuras de linguagem, de palavra e de pensamento.

Como as figuras se realizam por meio de palavras, passemos então ao estudo do vocabulário.

PARA CONCLUIR

O estudo do vocabulário, atualmente, pode ser feito de forma automática com auxílio do Word Smith Tools ou do AntConc (gratuito). Esses programas permitem a produção de *listas de palavras* que podem ser manipuladas de acordo com os objetivos da pesquisa; produzem também o levantamento de *concordâncias*, isto é, listam os sintagmas usuais de uma dada palavra e seus acompanhamentos à direita e à esquerda; as *colocações* também são identificadas por meio de tais programas e são elas as formas que mais ocorrem com uma palavra eleita para pesquisa.

Esses levantamentos irão favorecer o planejamento de aulas, por exemplo. Após a seleção de textos e a produção das listas de palavras, é possível separar os textos por

nível de dificuldade vocabular e, em seguida, distribuí-los de acordo com a clientela, pois alunos nativos estariam, a princípio, aptos a lidar com um vocabulário mais amplo que os não nativos.

Entretanto, o trabalho com textos de complexidade variada é produtivo junto a qualquer clientela desde que explorados seletiva e gradativamente.

A presente proposta pode mostrar-se diferente dos usuais trabalhos com estilística, uma vez que esses estudos, em geral se ocupam das figuras de linguagem, de pensamento e de palavras. No entanto, explorar as funções de linguagem segundo a proposta de Jakobson que contempla cada um dos elementos de um circuito de comunicação (emissor, receptor, contato, canal, código e mensagem) abre uma outra perspectiva de trabalho, e os textos podem então ser observados sob outro prisma.

REFERÊNCIAS

CASTAGNINO, R. H. **Análise Literária**. São Paulo: Mestre Jou, 1971.

CHAVES DE MELO, G. **Ensaio de Estilística da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: PADRÃO, 1976.

COHEN, J. **Estrutura da Linguagem Poética**. São Paulo: Cultrix, 1974.

GUIRAUD, P. **A Estilística**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo/SP: Cultrix, 1967.

MURRY, J. M. **El estilo literario. Breviarios**. Mexico/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1956.

MURRY, J. M. **O Problema do Estilo**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1968.

PAZ GAGO, J. M. **La Estilística**. Madrid: Editorial Sintesis, 1993.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SIMÕES, D. Estudo estilístico de *Desenredo*. Trabalho de disciplina no Doutorado na UFRJ. Rio de Janeiro: mimeog., 1990.

SIMÕES, D. A construção fono-semiótica dos personagens de “*Desenredo*” de Guimarães Rosa. **Philologus**, Rio de Janeiro, p. 67-81, set-dez 1997.

SIMÕES, D.; OLIVEIRA, R. R. Instruções sobre seleção vocabular com mediação digital. In: SIMÕES, D.; FIGUEIREDO, F. J. Q. D. **Metodologias em/de linguística aplicada para o ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas/SP: Pontes, 2014. p. 93- 118.

INTERNETÊS: TRANSPOSIÇÃO DE EXPRESSÕES DA ESCRITA DIGITAL PARA TEXTOS DE ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 15/03/2021

Stela Fernandes Silva de Oliveira

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
(UEMS)
Dourados-MS
<http://lattes.cnpq.br/9612184164122463>

Elza Sabino da Silva Bueno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
(UEMS) – Departamento de Letras
Dourados-MS
<http://lattes.cnpq.br/4219111767452644>

RESUMO: Neste estudo foram analisados traços da linguagem usada na internet, para verificar como o internetês¹ influencia a escrita de alunos de escola pública, pois, atualmente, é comum a comunicação pela internet, e desse uso resultou a necessidade de interação mais precisa, surgindo o internetês como uma forma de linguagem que tem gerado discussões no meio educacional, pois há os que são contra o seu uso em textos escolares, e outros que a julgam importante, por acreditarem que há o momento adequado para utilizá-la, geralmente, nos ciberespaços. Para a execução do estudo foram consultados estudiosos da linguagem e da comunicação midiática como: Bagno (2001/2007), Crystal

(2005), Cruvinel (2009), Fruet et alii (1995), Freitas (2006), Hamze, Koch e Elias (2017), Lévy (2007/2009), Marchuschi (2011), Patrícia (2009), Santos (2011), Teixeira (2012). Com relação aos resultados, foram aplicados dois questionários, um em alunos e outro em professores, para verificar a relação professor/alunos e o internetês em sala de aula, além de analisar textos de alunos do ensino fundamental, para verificar a presença de palavras que sofrem influências do internetês, e sua contribuição na compreensão dos estudos de linguagem, já que a sociolinguística se ocupa da variação como um fenômeno comum às línguas vivas, na visão de Bueno e Silva (2012) e Tarallo (2007).

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação. Linguagem. Escrita.

NETSPEAK: TRANSPOSITION OF DIGITAL WRITING EXPRESSIONS TO PUBLIC SCHOOL STUDENTS TEXTS

ABSTRACT: In this study, traces of the language used on the internet were analyzed to verify how netspeak influences the writing of public school students, because, nowadays, communication over the internet is common, and this use has resulted in the need for more precise interaction, emerging netspeak as a form of language that has generated discussions in the educational environment, as there are those who are against its use in school texts, and others who consider

1 Internetês é um neologismo que designa a linguagem utilizada no meio virtual, em que “as palavras foram abreviadas até o ponto de se transformarem numa única expressão, duas ou no máximo três letras”, onde há “um desmoronamento da pontuação e da acentuação”, pelo uso da fonética em detrimento da etimologia, com uso restrito de caracteres e desrespeito às normas gramaticais. Para alguns investigadores, o internetês é uma “forma de expressão grafolinguística [que] explodiu entre adolescentes que passam horas em frente do computador[...]” (PATRÍCIA, 2009, p. 16).

it important, because they believe that there is an appropriate time to use it, generally, in cyberspaces. For the execution of the study, scholars of language and media communication were consulted, such as: Bagno (2001/2007), Crystal (2005), Cruvinel (2009), Fruet et alii (1995), Freitas (2006), Hamze, Koch and Elias (2017), Lévy (2007/2009), Marchuschi (2011), Patrícia (2009), Santos (2011), Teixeira (2012). Regarding the results, two questionnaires were applied, one on students and the other on teachers, to verify the teacher / student relationship and the netspeak in the classroom, in addition to analyzing texts of elementary school students, to verify the presence of words that they are influenced by netspeak, and their contribution to the understanding of language studies, since sociolinguistics deals with variation as a phenomenon common to living languages, in the view of Bueno and Silva (2012) and Tarallo (2007).

KEYWORDS: Communication. Language. Writing.

1 | INTRODUÇÃO

A internet é um dos meios de comunicação mais utilizados atualmente e, desse uso, resultou a necessidade de criação de uma nova linguagem para comunicação virtual, por meio da qual um determinado grupo de pessoas ou uma comunidade de falantes interagem uns com os outros.

Partindo da concepção de que a língua é heterogênea e se modifica a todo momento, no tempo e no espaço Faraco (2005), pois ela se manifesta conforme a situação comunicativa em que o falante se encontra no momento da comunicação linguística, Lemle (1978), a internet tem rompido regras clássicas de norma padrão de uso da língua. Esse rompimento tem gerado críticas à nova maneira de escrever, de falar e de comunicar. Por outro lado, ela tem facilitado a comunicação entre as pessoas, possibilitando a interação dos interlocutores de forma ágil e prática, pois de acordo com Teixeira (2012, p.12):

O uso da comunicação através da Internet acabou por desenvolver a necessidade de uma linguagem própria, que satisfizesse o universo cibernético. A rapidez do que se quer dizer, assim como, o fato de se comunicar com várias pessoas ao mesmo tempo, possibilitou a criação de uma linguagem específica que favorecesse as relações.

A linguagem virtual tem caráter coloquial (informal), pois o internauta se utiliza de abreviações, neologismos (palavras novas), estrangeirismo, palavras modificadas na pronúncia, *emoctions* para se expressar, em que é comum a eliminação dos sinais de acentuação e de pontuação para que a comunicação “escrita” se torne rápida e eficaz dentro dos padrões cibernéticos. Tudo isso para facilitar a comunicação, tornando-a mais rápida e expressiva, Lévy (2009).

O internetês é essa linguagem que vem sendo utilizada na internet, mas há discussões acerca de seu uso, no sentido de que ela pode prejudicar ou não o processo de ensino e aprendizagem da norma padrão da língua, e a preocupação maior é com os jovens, que ainda não compreendem nem têm domínio do funcionamento do sistema

linguístico de sua língua, mas são os que mais a utilizam em suas comunicações diárias no meio cibernético.

Nesse sentido, para Cruvinel (2009, p. 16):

A linguagem utilizada na internet, ou seja, o internetês possui propriedades e funções específicas, que não podem ser confundidas quando na utilização de uma linguagem formal, pois o internetês não possui normas e regras específicas, já a linguagem formal possui normas e regras específicas que devem estar bem claras, quando utilizada formalmente.

No que diz respeito ao internetês, Fruet *et alii*. (2008, p.103) acrescentam:

O princípio básico do internetês é extrair o essencial de cada palavra, descartar o supérfluo e, inevitavelmente, ceder à tentação dos apelos fonéticos. Isso se dá pela necessidade de tornar a comunicação mais ágil e veloz, tal como é na língua falada. Isso resulta em uma economia nas construções linguísticas empregadas no meio virtual.

Diante desse cenário, os estudantes, pelo tempo que passam conectados à internet, transportam a escrita que utilizam em suas redes sociais para os textos escritos na escola, fato que gera preocupação aos professores, principalmente os de língua portuguesa.

Acredita-se que os alunos devem ser orientados a separar o que é linguagem virtual e o que é a língua padrão formal usada na escola, para compreender o momento adequado de utilizar uma ou outra na comunicação falada ou escrita. A linguagem é livre, e tem o objetivo de comunicar ideias e sentimentos por meio de signos convencionais, Saussure (2006) sonoros, gráficos, gestuais, entre outros, e é muito importante orientar os alunos para que respeitem as variações linguísticas e não menosprezem as pessoas que não utilizam a norma padrão da língua em sua comunicação diária.

De acordo com Bagno (2007) é o professor de língua portuguesa que tem o trabalho de reeducar sociolinguisticamente os alunos. Valendo-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social e das escalas de valores que empregamos a todo tempo em nossas relações com as pessoas, por meio da linguagem.

Segundo Hamze (2008), os educadores devem se familiarizar com as diversas linguagens, com as novas tecnologias, com as diferentes lógicas de articulação, pois o modo de ver e interagir com o mundo e de sentir e atuar são norteados pelos meios de comunicação, servindo como modelo de vida.

O autor acredita que o caminho a ser seguido não é o de resistir ao uso da tecnologia, e sim o de pensar a educação associada a essas novas tecnologias. Devendo ser uma atitude constante no pensar dos educadores e especialistas da educação. Assim, o professor tem um importante papel de preparar o aluno para usar adequadamente as diversas formas de linguagens.

Para Alves (2014, p. 06):

A linguagem utilizada na internet, denominada netspeak ou o internetês, no

Brasil, é um uso criativo de comunicação escrita, via computador, que surgiu junto com as inúmeras facilidades que a internet proporcionou para todos os seres humanos neste novo milênio. Esta forma de se comunicar reúne aspectos de ordem alfabética, semiótica, morfológica, lexical, ortográfica e especialmente logográfica. Em outros termos, os internautas, principalmente os mais jovens, a despeito de qualquer regra gramatical, criaram um festival de neologismos, abolindo pontuação, acentuação, unindo e encurtando palavras.

Com o intuito de melhor se expressarem, os internautas fazem uso de *emoctions* para demonstrar suas expressões físicas e sentimentais, já que não estão face a face como interlocutor para perceber essas expressões, Marcuschi (2011). É comum o uso seguido de uma mesma vogal e sinal de pontuação, para dar mais intensidade ao que quer expressar, representando na escrita a forma que mais se aproxima da oralidade. A abreviação de palavra é um mecanismo usado cuja finalidade é possibilitar que os internautas se comuniquem com mais precisão e agilidade no ciberespaço, Lévy (2007).

2 | METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas leituras de obras e trabalhos científicos referentes ao “internetês”, para que a partir das concepções dos autores estudados, pudéssemos chegar a uma definição e visualização dessa linguagem.

Em um segundo momento foi feito o levantamento de palavras que sofreram influências do internetês nos textos de alunos do ensino fundamental, para analisar como tem sido o uso dessa nova linguagem em ambiente escolar.

Foram desenvolvidos dois questionários no Formulários Google (<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>) para facilitar o acesso dos participantes, já que, devido à pandemia da COVID-19 não foi possível aplicá-los pessoalmente a alunos e professores. Estes foram enviados pelo WhatsApp.

Um questionário foi desenvolvido para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e outro para professores de Língua Portuguesa que lecionam nessa mesma fase de ensino.

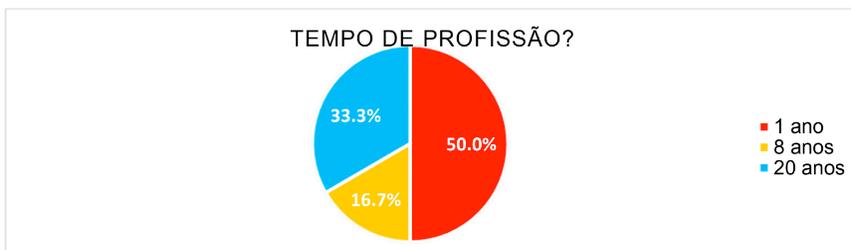
A etapa final da pesquisa deu-se a partir do levantamento e análise dos dados dos questionários aplicados e dos fenômenos linguístico-digitais encontrados nos textos dos alunos. Para melhor visualização, os resultados são apresentados em gráficos e tabelas, acompanhados de suas análises.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

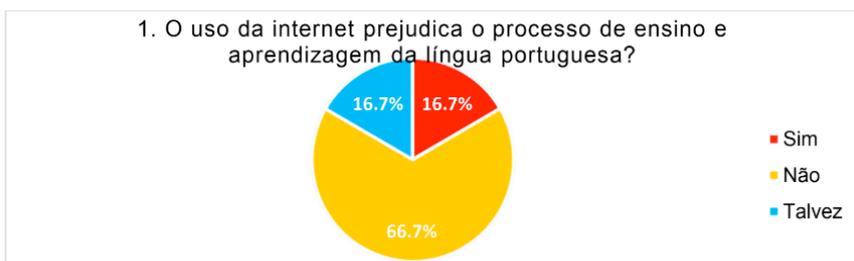
3.1 Questionário enviado aos professores

O questionário aplicado a professores de Língua Portuguesa, foi respondido por 6 professores, desses, 50% dos participantes estão há 1 ano lecionando; 16,7% há 8 anos e

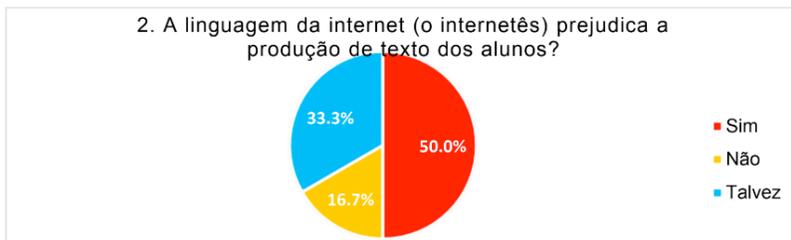
33,3% há 20 anos na profissão. Foram desenvolvidas 5 questões de múltipla escolha com 3 alternativas cada e um espaço para justificar, de forma optativa, exceto a última questão, cuja justificativa era obrigatória. Veja os dados do questionário no gráfico a seguir:



Na primeira questão foi perguntado ao professor se o uso da internet prejudica ou auxilia o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa em sala de aula. Desses, 16,7% responderam que sim, justificando que o aluno não usa a ferramenta para aquisição do conhecimento, mas apenas para acessar redes sociais; 66,7% responderam que não, e justificam que o uso da internet pode contribuir para o processo de aprendizagem, desde que haja orientação de como utilizá-la em prol do conhecimento; 16,7% responderam que talvez, e justificam que se a internet, em sala de aula, não for usada para fins educativos e criativamente, pode sim atrapalhar o ensino. Veja o gráfico a seguir:



Na segunda questão foi perguntado ao professor se a linguagem da internet prejudica a produção de texto dos alunos. 50% responderam que sim, justificando que o aluno usa a mesma linguagem da internet para escrever os textos; 16,7% responderam que não, justificando que ao trabalhar um determinado gênero textual, o professor deve pontuar suas características, e a linguagem adequada para o texto, e se acontecer traços do Internetês, cabe ao professor fazer as devidas intervenções; 33,3% responderam que talvez, justificando que às vezes os alunos escrevem como falam, e que não devem ser influenciados pela internet. O gráfico a seguir confirma esses percentuais.



Na terceira questão foi perguntado ao professor se os alunos utilizam gírias e/ou abreviaturas para produzirem textos escolares. 66,7% responderam que sim; 33,3% responderam que às vezes utilizam.



Na quarta questão foi perguntado ao professor se a Língua Portuguesa corre risco com o aumento do uso do internetês. Desses, 33,3% responderam que sim; uma das justificativas foi “Com toda certeza. A língua por si é um ser vivo. Quem dita a língua é quem a usa. Sendo assim, os neologismos e arcaísmos são parte fundamental da língua. Se fizermos um estudo simples da evolução da língua portuguesa, é mais que perceptível a entrada de palavras novas e outras que são jogadas para os bairros periféricos”; “66,7% responderam que não, uma das justificativas foi que “É possível que ao longo dos anos haja algumas mudanças e adequações, mas não acredito que, de modo geral, isso afete a língua portuguesa”. Veja os dados no gráfico a seguir.



Na quinta questão foi perguntado se os professores devem orientar os alunos para separar a linguagem virtual da língua padrão formal usada na escola, para que compreendam o momento adequado de utilizar uma ou outra, e 100% dos participantes

responderam que sim, e as justificativas foram as seguintes:

“Pois é função do professor orientar o aluno.”
“Tem que ser orientado.”
“Com certeza, certamente esse é o papel do professor mostrar todas as possibilidades e compartilhar aquilo que será positivo para o crescimento do aluno na sua vida escolar e profissional futuramente.”
“Os alunos devem ser orientados pelos professores, pois devem saber diferenciar uma língua da outra.”
“O professor tem obrigação de orientar e ensinar, na medida do possível, todas as linguagens. Cabe ao professor respeitar todas as linguagens e todos os falantes, também é dever dele mostrar que, como uma roupa, cada texto tem sua linguagem. Que para sabermos qual utilizar, devemos conhecer qual é o nosso receptor e qual mensagem queremos passar. É importante o professor “munir” este aluno de várias linguagens. Inclusive, deixando muito claro a importância da apropriação da língua culta. Língua essa privilegiada no meio acadêmico e profissional.”
“Essa orientação sempre é passada aos alunos. Mas a cobrança maior é dos professores de língua portuguesa. Deveria ser cobrada por todos os professores.”

3.2 Questionário enviado aos alunos

O questionário aplicado aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) foi respondido por 17 participantes, dos quais 41,2% estudavam no 6º ano; 23,5% no 7º ano; 17,6% no 8º ano e 17,6% no 9º ano. Foram desenvolvidas 10 questões, 6 eram de múltipla escolha, contendo 3 alternativas cada e um espaço para justificar de forma optativa.



Foi perguntado aos participantes se tinham acesso à internet. Desses, 82,4% responderam que sim; 11,8% responderam que às vezes e 5,9% não têm acesso à internet. Vejamos os dados no gráfico a seguir.

1. Você tem acesso à internet?



Na segunda questão foi perguntado se o aluno utiliza gírias e abreviaturas, para se expressar em ambiente virtual. 76,5% responderam que sim, e 23,5% responderam que utilizam às vezes. De modo geral, alguns justificaram que o usam gírias e abreviaturas, por ser uma forma rápida de escrever, já que a linguagem da internet exige rapidez e fluidez na comunicação.

2. Você utiliza gírias e abreviaturas, para se expressar em ambiente virtual?



Na terceira questão foi perguntado se o aluno utiliza gírias e abreviaturas, para se expressar durante as aulas, e 5,9% responderam que sim, 47,1% responderam que não usam e 47,1% responderam que utilizam às vezes. De modo geral, alguns justificaram que usam pelo costume de sempre utilizarem.

3. Você utiliza gírias e abreviaturas, para se expressar durante as aulas?



Na quarta questão foi perguntado se o aluno utiliza gírias e abreviaturas nos seus trabalhos escolares, e 11,8% responderam que sim, 76,5% responderam que não usam e

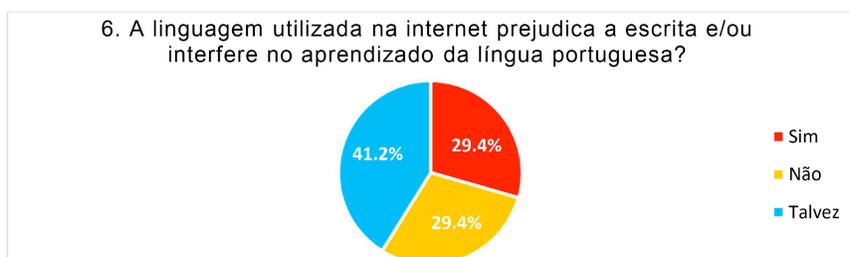
11,8% que utilizam às vezes. De modo geral, alguns justificaram que não usam por não ser recomendável.



Na quinta questão foi perguntado se o aluno utiliza gírias e abreviaturas para produzir textos escolares, e 5,9% responderam que sim, 70,6% que não e 23,5% que utilizam às vezes. Um aluno justificou que não usa, pois agora entende o que é a língua formal. Observe os dados no gráfico a seguir.



Na sexta questão foi perguntado ao aluno se a linguagem utilizada na Internet prejudica a escrita e/ou interfere no aprendizado da Língua Portuguesa. 29,4% responderam que sim, 29,4% que não usam e 41,2% responderam que talvez. Um aluno se justificou dizendo: “Bom, pra mim não, mais as vezes pode causar pra alguém”, e outro justificou ao dizer: “Talvez, pois eu estou muito acostumada com a internet principalmente agora nessa quarentena”.



Na sétima questão foi solicitado ao aluno para citar 5 palavras que costuma abreviar na linguagem virtual nas redes sociais. Vejamos as respostas:

7. Cite 5 palavras que você costuma abreviar:
Hora - HR, sim- Ss, por que - Pq, não - N, Sei lá – Sla
Sdd:Saudade, Pq: Porquê, bjs: beijos, amg: amigo, Brinks: brincadeira, Bv: boca virgem, Add: adicionar
Tomar no C* = Tmnc, Tamo junto = Tmj, Por que? = pq, pode crê = pdc, Vai se f**** = vsfd
Agr, blz, pq
Você (vc); Depois (dps); Quando (qnd); Horas(hr); Hoje (hj); Pode (pd)...
Ta fazendo t fzd, tudo bem- td bm, Você- vc, tudo bem contigo- td bm ctgo, Blz-bl
Você-vc, perfeita-pft, denada-dnd, mesmo-msm, agora-agr
Você vc, quem qm, começa cm, para pra, falou foi
Vc:você, Tmb?:tudo bem?, Bjs:beijos, Blz?:beleza?, Hrs:horas
Tbm,vc,obg.
Conversa- cvs. Nada-nd. Sim-ss. Nao-nn. Porque- pq
Tb, blz, abr, vc, pq, etc
Tmj,bjs,fdm,tlgd,ent
Q bom,msm,tmbm,bj e bjs
Você, também, porquê,falou,final de semana
Você:vc, por quê:pq, beleza:blz, também:tb, obrigada:obg.
Tmb - também, Ss - sim, Psé - pois é, Cntz - com certeza, Ñ - não, Nd - nada, Td - tudo

É possível perceber que algumas abreviaturas foram repetidas, por serem muito utilizadas pelos internautas, todavia, alguns alunos costumam abreviar uma mesma palavra com grafias diferentes, como é o caso de 'Beleza' grafada de duas formas 'blz' e 'bl', de 'não', que foi grafada de três jeitos 'n', 'nn' e 'ñ', e de 'também' grafada de quatro formas 'tb', 'tmb', 'tmbm' e 'tbm'.

Na oitava questão foi solicitado ao aluno para citar 5 gírias que mais utiliza, e o significado delas, e as respostas foram as seguintes:

8. Cite 5 gírias que você mais utiliza, e o significado dela para você:
Flopado - uma pessoa que grava vídeos mais não é muito conhecida e tem poucas curtidas
Sdd: saudade; pqp: puta que pariu; estalkiar: perseguir; crush: namorado; ranço: raiva
Sei não hein
Mano
Chega junto, te abre: seja sincero; Fala tu/ solta o verbo: pode falar, diz o que tiver que dizer; Simbora: vamos.
Valeu significado de Obrigado; Pode crê - significado de pode ser; Eai mano significa eai amigo; Tudo tranquilo significa tudo bem; Eai suave significa eai tudo bem

Partiu:significa vamos lá; Trollar:zoar alguém; Mico:passar vergonha; Valeu:despedindo de alguém; Morta: quando não acredita nas coisas q os outros falem
Prodígio: inteligente esperto; inútil: não pode ser usado não é preciso; esqueceu: não lembro não me recorde, inocente: não fez nada estava no lugar errado.
Hitou:fazer sucesso. Flopou:fez algo e não recebeu atenção. Ficar pistola: ficar muito bravo Friendzone: zona de amizade. Dar PT:dar perda total
Moagem-frescura. Pior-quando eu concordo com algo. Dar nojo-encomodar. Morgar-ter preguiça. Avião-mulher bonita.
Ó as nera- q burrice. Mano- parceria. Mané- pessoa. Bagulho-alguma coisa/objeto. Vc é jao -vc é burro
Vc você blz beleza abr abraços pq porque tb também
Trolei brincar as pessoas, o jogo ta lagando travando, dei capa, rusha rusha , levei os 2
Treta=briga, namoral=sério, mano=pessoa, Vêi=cara,bagulho=uma coisa
Mano,qual foi,fala tu,pega visão,chega Ai.é o jeito que eu e os meus amigos conseguem se espresar Batuta:algo ou alguém legal, Beca:roupa elegante, Bicho:Amigo, boa pinta: pessoa de boa aparência, mano: irmão
-

As gírias são utilizadas nas redes sociais e aqui os alunos puderam expor as gírias que utilizam para se expressar. O tempo todo são inventadas novas gírias, e com o passar do tempo muitas dessas gírias cairão em desuso, serão reinventadas e darão lugar a novas, pois a necessidade de expressar é grande, e às vezes faltam palavras que deem conta dessa comunicação e surgem novas.

Na nona questão foi proposto ao aluno escrever um bilhete usando a língua padrão, e na décima questão foi proposto que escrevesse o mesmo bilhete usando a linguagem que o aluno usa na internet, a seguir os textos:

9. Escreva um pequeno bilhete usando a língua padrão formal: / 10. Agora escreva o mesmo bilhete usando a mesma linguagem que você usa na internet:
A galinha estava andando, e derrepente caiu em um buraco, mais na verdade ela estava sonhando, e ela tinha caído da árvore. / A galinha estava andando, e derrepente caiu em um buraco, mais na vdd ela estava sonhando, e ela tinha caído da árvore.
Olá professora, tudo bem com você? Passando aqui para te dizer que você é a professora que mais sinto saudades da escola. / Oi prof, td bem com vc? Passando aq pr te dzer q vc é a prof q + sinto sdd da esc.
Olá hoje choveu bastante. / Carai choveu p crlh
Olá, como você está? Espero que esteja bem! Eu já depositei o dinheiro. / Oiê, como vc tá? Tomara que teja bem! Eu já depositei a grana
Oi! Tudo bem? Vamos sair a tarde, dar uma volta, caminhar e conversar? aguardo sua resposta! / Amiga? Vms sair dps, ficar à toa mesmo fia, simbora?
Oi me chamo laislane tudo bem com você oque você está fazendo de bom. / Oi me chamo laislane td bm cm vc oq vc está fzd de bm
Você está perfeita. / Vc está pft
Você foi convidado para a minha festa. / Vc está sendo convidado pra minha festa de niver

Olá,como você está minha querida amiga?espero que bem,eu estou muito feliz por você poder vim ao meu aniversário esse mês♥Bom,um super beijo de sua amiga querida. / oe,como vc ta migaa? To esperando um sim,eu to muito feliz por vc poder vim no meu aniversário esse mês♥enfim,um bjs da sua migaa amada.
Você virá que horas ? Me espere que eu também vou. / Vc virá q hrs? Me espere q tbn vou.
Hoje eu fui até o parque e conversei com você. / Hj eu fui at o parque e cvs com vc
Mãe estou na escola fazendo um trabalho, espero terminar antes do almoço. / Mãe to na barão fzd trab ep trm at almç
Sua internet está boa? / Sua net esta boa ?
Oi estou te convidando para minha festa Espero que esteja lá De=mikaella Para =Josefa. / Oi estou t convidando para minha fst Espero que esteja lá De =mikaella Pr =Josefa
Bom dia senhores, estaremos atendendo das 7:00 as 12:00 por motivos de queda de energia/ Atenção pessoal, estaremos atendendo até às 12:00 horas pego a visão,por motivos de queda de energia
Oi tudo bem com você? espero que sim comigo tá tudo bem. / Opa tudo bom com vc ? espero que sim CMG tá tudo bem
Amanhã vou sair com os amigos, pois não tenho nada o que fazer amanhã. / Amanhã vou sair com meus amigos pq ã tenho nada pra fazer de interessante.

A partir desses textos produzidos pelos alunos, é possível perceber que eles sabem diferenciar a língua padrão da linguagem informal que usam na internet, porém, é possível que mesmo tendo essa noção, se equivoquem e usem o internetês quando é exigida a linguagem formal, cabendo assim ao professor orientar o aluno, para que se atente e se adeque ao que foi solicitado.

3.3 Fenômenos linguístico-digitais presentes nos textos dos alunos

Foi proposto aos alunos do ensino fundamental de uma escola de Dourados, que produzissem um artigo de opinião. Foram recolhidos um total de 26 textos para a análise. Desses só encontramos 4 textos com a presença de palavras que são usadas costumeiramente na internet. A seguir expomos trechos dos quatro textos para mostrar as expressões usadas pelos alunos.

tem crianças de 14 anos. que são osaltando, matando, etc e quando falam para deixar a marabódeci penal, em coisas dohr. par que par que e asai se prante então fi pra m dno me vou não opaior. (9) -

Nesse trecho retirado do texto de um aluno, encontramos a palavra 'tão', que é uma abreviação da palavra estão, e isso se dá devido ao frequente costume de abreviar as palavras para agilizar a escrita. Outra palavra encontrada é 'fi', uma gíria que vem da palavra filho, usada para dialogar com o leitor neste caso específico.

Nos dias de hoje com tanta informação, ainda tem gente que tem coragem de dizer que ignorava o mimi que é frescura, que é falta de Deus, e querer chamar atenção.

Nesse trecho retirado de outro texto, encontramos a palavra 'mimimi', uma expressão muito na internet para descrever ou imitar uma pessoa que fica reclamando de qualquer coisa. Nesse fragmento ela foi utilizada para expressar que muitos dizem que depressão não é algo sério, é só reclamação à toa.

Muitas das vezes isso acontece pq o porcu não assume, não quer isso, e o a mulher acaba fazendo isso, muitas das vezes sem querer, nós acham que é o melhor escolho.

Em um outro texto, encontramos 'pq', uma abreviação da palavra porque, muito utilizada entre os internautas, para facilitar e agilizar a comunicação nos espaços virtuais.

direitos. Algumas, no verdade, várias, ainda alimentam um enorme preconceito, porque de acordo com elas, pessoas LGbt não doentes, pernicidas, secadoras e não querem chamar atenção, dizem também que isso é apenas uma fase ou que no tempo deles isso não existia. Porém, pessoas LGbt existem desde o início dos tempos, mas as pessoas tem uma mente muito fechada nesas anuntias.

Neste trecho, temos a expressão 'mente fechada', que é usada há muito tempo para se referir a alguém que possui conhecimentos ultrapassados e que não recebe bem as novas ideias e/ou as novas opiniões.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos com esse trabalho a realizar uma reflexão sobre a linguagem que vem sendo utilizada na internet, o internetês, por alunos do ensino fundamental de escola pública de Dourados, para contribuir para a compreensão dos estudos sociolinguísticos,

por meio da apresentação da análise de textos produzidos pelos alunos e dos questionários aplicados a alunos e professores, verificando como tem sido o uso dessa nova linguagem na escola e a importância do professor para orientar o uso adequado da língua formal e informal no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Alguns professores de língua portuguesa abominam o uso do internetês, e acreditam que essa linguagem virtual pode atrapalhar o processo de ensino de língua, entretanto, não é possível ignorar a escrita da internet, pois ela está presente em nosso dia a dia, de modo especial entre os mais jovens.

A língua é heterogênea e se modifica o tempo todo, possuindo suas variantes que são usadas conforme a situação comunicativa em que o falante se encontra, e o professor deve ter ciência desse fenômeno para orientar os alunos, sem agir de forma preconceituosa, mostrando o momento adequado de usar a linguagem informal e a língua padrão.

Por meio das respostas obtida pelos alunos, no que diz respeito ao uso da linguagem da internet, podemos perceber que a maioria dos alunos tem noção de que, em trabalhos e textos escolares, deve usar a língua padrão, adequando-a às exigências do ensino formal na escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, T.C. **O internetês e o ensino de língua portuguesa**: uma reflexão sociolinguística. 2014. 20 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Desktop/tudo/Letras%20Espanhol/PIBIC%202019%20e%202020/R1166-2%20(1).pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico, o eu é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2001.

BAGNO, M. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2007.

BUENO, E. S. da S.; SILVA, R. V. da. Contribuições da pesquisa sociolinguística ao ensino da língua portuguesa no Brasil. Edição atual - **Anais do SIELP**. V. 2, N. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

CRUVINEL, P. R. **Relação entre o internetês e a norma padrão**: vantagens e desvantagens. 2009. 52 f. Monografia - Curso de Licenciatura em Letras, Faculdades Integradas Fafibe, Bebedouro, 2009. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistalettrasfafibe/sumario/6/14042010181313.pdf>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2020.

FARACO, L. C. **Linguística histórica**. São Paulo: Parábola, 2005.

FREITAS, M. T. de A. COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. - 3 ed. - Editora Autêntica. São Paulo, 2006.

FRUET, et. Al. **Internetês**: ameaça ou evolução na língua portuguesa? In: Revista da ANPOLL. n 1 São Paulo, Anpoll26, p. 1-286, 1995.

HAMZE, A. **Internetês**. Brasil Escola: Canal do educador. Disponível em: <www.educador.brasilecola.com>. Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

LEMLE, M. **Heterogeneidade dialectal**: um apelo à pesquisa. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PATRÍCIA, A. **Cultura, Língua e comunicação**. 2009. Disponível em: <<http://clcefa.wordpress.com>>. Acesso em: 13 de jan. 2021.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2007.

TEIXEIRA, E. C. **A linguagem virtual**: do internetês ao português. Portal Educação, 22 nov 2012. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/21967/a-linguagem-virtualdo-internetes-ao-portugues/>> Acesso em: 24 de fevereiro de 2020.

FORMAS LINGUÍSTICAS DE APROPRIAÇÃO DO DISCURSO ALHEIO EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Data de aceite: 01/06/2021

Vilma Nunes da Silva Fonseca

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

RESUMO: Neste artigo, apresentamos uma reflexão acerca do posicionamento da voz autoral do aluno-mestre (AM) na escrita de Relatórios de Estágio Supervisionado (RES), através da análise dos modos de citação do discurso do outro nesses materiais. Os textos analisados foram produzidos nas disciplinas de Estágio Supervisionado Curricular (ESC), ofertadas na Licenciatura em Letras (LL), do Câmpus de Araguaína, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Através desse estudo documental, objetivamos descrever como ocorre o engajamento discursivo a partir do dispositivo teórico desenvolvido a luz dos estudos sobre AVALIATIVIDADE, considerando o mapeamento do texto citado e sua funcionalidade na construção do RES. Por essa razão, adotamos a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (2014) como suporte teórico-metodológico para uma abordagem descritiva da língua, particularmente, apoiando o exame da materialidade textual nas categorias semântico-discursivas propostas por Martin e White (2005) no Sistema de AVALIATIVIDADE. O estudo aponta uma significativa adesão e ratificação das vozes de terceiros, tomadas como discursos de autoridade que visam a estabelecer credibilidade aos textos produzidos pelos AM.

PALAVRAS-CHAVE: RES; Engajamento Discursivo; LSF

LINGUISTIC WAYS OF APPROPRIATING OTHERS SPEECH IN SUPERVISED INTERNSHIP REPORTS

ABSTRACT: In this article, we present a reflection on the positioning of the student-teachers authorial voice (ST) in the writing of Supervised Internship Reports (SIR), by analyzing the modes of quotation of the other's discourse in these materials. The texts analyzed were produced in the disciplines of Supervised Internship (SI), offered at Language Arts (LA) of the Campus of Araguaína of the Federal University of Tocantins (FUT). Through this documentary study, we aim to describe how discursive engagement occurs from the theoretical device developed in the light of studies on APPRAISAL, considering the mapping of the cited text and its functionality in the construction of the SIR. For this reason, we adopted Halliday's Systemic-Functional Linguistics (SFL) (2014) as the theoretical-methodological support for a descriptive approach to language, particularly supporting the examination of textual materiality in the semantic-discursive categories proposed by Martin and White (2005) in the APPRAISAL System. The study points to a significant adherence and ratification of the voices of third parties, taken as authoritative speeches aimed at establishing credibility to texts produced by ST.

KEYWORDS: SIR; Discursive Engagement; SFL

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa consiste numa investigação no âmbito da Linguística Aplicada

que discute o posicionamento da voz autoral do aluno-mestre (AM) na escrita de Relatórios de Estágio Supervisionado (RES), através da análise dos modos de citação do discurso do outro nesses textos. Os RES em questão foram produzidos na disciplina de Estágio Supervisionado Curricular (ESC), ofertada na Licenciatura em Letras (LL), do Câmpus de Araguaína, da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Com este estudo, objetivamos descrever como ocorre o engajamento discursivo a partir do dispositivo teórico desenvolvido à luz dos estudos sobre AVALIATIVIDADE, considerando o mapeamento do texto citado e sua funcionalidade na construção do RES. Para isso, recorreremos à literatura científica produzida na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), com interesse particular no Sistema de AVALIATIVIDADE, desenvolvido por Martin e White (2005), linguistas que propuseram uma expansão das investigações em torno da Metafunção Interpessoal, estabelecida por Halliday (2014)¹. Situamos o presente recorte teórico para delimitar a proposta de análise textual-discursiva apresentada.

Este texto está organizado em duas seções, além da Introdução, Considerações finais e Referências. Na primeira, apresentamos a abordagem metodológica empregada na realização da pesquisa, discorrendo sobre o método, os instrumentos e os procedimentos de análise. Na segunda, mobilizamos o arcabouço teórico da LSF e, conjuntamente, realizamos a análise de fragmentos textuais para evidenciar o posicionamento do aluno-mestre nos RES em questão.

2 | CONHECENDO A PESQUISA

Neste estudo de natureza documental e de abordagem qualitativa, o *corpus* de análise é composto por 10 (dez) RES que foram produzidos pelos AM durante o ESC-I. No contexto da licenciatura investigada, os acadêmicos realizam 4 (quatro) etapas no ESC, são elas: ESC-I (observação e diagnóstico), ESC-II (pesquisa com intervenção), ESC-III (regência no Ensino Fundamental) e ESC-IV (regência no Ensino Médio). A nossa opção pelos textos elaborados no ESC-I, deu-se em razão de essa ser a fase na qual o AM é orientado a redigir um texto denso e em linguagem acadêmico-científica, em obediência às normas exigidas pela academia. Portanto, o RES do ESC-I corresponde ao primeiro registro que revela o contato inicial do AM com a escrita acadêmica, considerando o aspecto autoral dessas produções textuais.

Devido à extensão dos RES, foram extraídos para análise alguns recortes discursivos (RD) representativos das regularidades linguísticas tomadas como objeto desta investigação. Tais RD compõem diferentes partes dos textos examinados (introdução, desenvolvimento e considerações finais), sendo identificadas na descrição dos RD. O procedimento de análise consistiu em três etapas distintas: organização dos RD nos RES selecionados, mapeamento do léxico avaliativo e classificação dos recursos semântico-

¹ M. A. K. Halliday criou um modelo teórico tri-estratal e multifuncional para explicar o funcionamento da língua a partir da concepção de metafunções da linguagem (Ideacional, Interpessoal e Textual).

discursivos que evidenciam o Engajamento. Os textos apresentados neste estudo não passaram por revisão linguística, por parte da pesquisadora.

O acesso aos RES foi possível devido à existência do Centro Interdisciplinar da Memória dos Estágios Supervisionados (CIMES), setor da UFT/Câmpus de Araguaína, que possui a salvaguarda desses documentos e que constitui num espaço de referência local, para o arquivamento dos RES e para fins do desenvolvimento de pesquisas científicas. Os RES são textos públicos e estão disponíveis para livre consulta (formato digital ou texto físico), no próprio CIMES, ou através do endereço virtual no sítio <http://www.uft.edu.br/cimes/index.php>.

3 I PERCURSO TEÓRICO-ANALÍTICO

A AVALIATIVIDADE envolve particularmente o campo social das relações entre os indivíduos e a forma como os falantes (enunciadores) manifestam opiniões em suas interações responsivas, por isso os estudos desenvolvidos nesta vertente teórica são concebidos como uma expansão da LSF a partir da Metafunção Interpessoal. O Sistema de AVALIATIVIDADE é composto pelos seguintes recursos semântico-discursivos: Subsistema de **Atitude**, Subsistema de **Engajamento** e Subsistema de **Gradação**. No quadro 1, apresentamos a classificação dos desses subsistemas seguida das características sociodiscursivas definidas por Martin e White (2005).

Sistema	Subsistemas	Características sociodiscursivas
AVALIATIVIDADE	ATITUDE (Eu)	“Atitude está relacionada com os nossos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamentos de comportamento e avaliação das coisas” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35; tradução nossa).
	ENGAJAMENTO (Outro)	“Engajamento lida com atitudes primárias e o jogo de vozes em torno de opiniões no discurso” (Ibidem)
	GRADAÇÃO (Intensificação / Atenuação)	“Gradação serve ao propósito de classificação de fenômenos em que os sentimentos são amplificados e as categorias são turvas” (Ibidem)

Quadro 1: Sistema de AVALIATIVIDADE

Fonte: Adaptado de SILVA-FONSECA (2015, p. 166)

Para discutir o posicionamento da voz autoral do AM nos RES, recorreremos às categorias léxico-semânticas, disponíveis no Subsistema de Engajamento, uma vez que visibilizam a posição assumida pelos enunciadores dos RES, evidenciando a relação contratual estabelecida no jogo discursivo. Neste sentido, o Engajamento discursivo pode ser definido como espaço dialógico, no qual locutores e interlocutores negociam sentidos na troca de mensagens, num circuito que envolve a aceitação (total ou parcial) ou não dos

discursos produzidos por diferentes vozes que venham a compor o contexto da interação.

Conforme Martin e White (2005), o Subsistema de Engajamento é composto por dois campos de articulação: **Monoglossia e Heteroglossia**. Ao desenvolver uma abordagem teórica para os estudos acerca dos “posicionamentos assumidos pela voz textual” (NININ; BARBARA, 2013, p. 130), os linguistas aproximaram suas proposições às investigações bakhtinianas em torno do dialogismo e da heteroglossia, conforme afirmam:

(...) nossa abordagem é informada pela ampla influência das noções de dialogismo e heteroglossia de Bakhtin/Voloshinov, sob as quais toda comunicação verbal, escrita ou falada, é “dialógica” (...). (MARTIN; WHITE, 2005, p. 92; aspas no original).

Bakhtin [Volochínov] (2006) afirma que os discursos são construídos dialogicamente nas interações com ‘o outro’ e são polifônicos. Ou seja, sofrem as interferências de uma cadeia de diferentes vozes (sociais, históricas, culturais etc.), que atravessam os enunciados produzidos, revelando o pensamento do homem sobre o mundo e sobre as pessoas em diferentes situações, sem imparcialidade.

No contexto desta análise, interessa-nos tematizar essa assunção de posturas dos professores em formação inicial ou AM a partir da análise dos enunciados heteroglössicos, uma vez que o discurso citado pressupõe uma retomada na forma de reação à fala autorizada. No campo da heteroglossia, os discursos podem ser manifestados de acordo com dois movimentos dialógicos: **Contração e Expansão**. No Quadro 2, destacamos os campos de representação discursiva e léxico-gramatical do Subsistema de Engajamento, considerando apenas a articulação heteroglössica.

Articulação heteroglössica	Recursos semântico-discursivos	Subcategorias	Possibilidades de realizações léxico-gramaticais
Contração dialógica	Refutação	Negação	<i>Não, nunca, jamais...</i>
		Contestação	<i>Apesar de, embora, mas, entretanto...</i>
	Ratificação	Concordância	<i>Naturalmente..., é claro..., obviamente..., reconhecidamente... etc .</i>
		Pronunciamento	<i>Eu afirmo..., a verdade é que... não pode haver dúvida que ... etc.</i>
		Endosso	<i>X demonstrou que ...; Como o X mostrou ... etc.</i>

Expansão dialógica	Acolhimento	Probabilidade	<i>Parece que, sugere, aparentemente, talvez, talvez seja possível, suspeito que, acredito que, provavelmente, é quase certo que...</i>
	Atribuição	Reconhecimento	<i>X disse ..., X acredita ..., de acordo com X, na visão de X...</i>
		Distanciamento	<i>X afirma que, há rumores de que...</i>

Quadro 2: Subsistema de Engajamento

Fonte: Adaptado de Martin e White (2005, p. 97-98) e de Pinton e Pereira (2017, p. 272)

De acordo com a Quadro 2, a **Contração dialógica** possui duas possibilidades de realização: a **Refutação** e a **Ratificação**. Através da **Refutação** o sujeito se posiciona negativamente em relação à proposição, rejeitando-a por meio de uma **Negação** ou uma **Contestação**, evidenciando uma contraposição ao dito. Nos textos analisados, não foram encontrados enunciados caracterizadores de Refutação aos discursos citados. Ou seja, a varredura realizada nos RD selecionados revelou que as citações textuais não foram utilizadas para que o AM aponte discordância, ainda que parcial, com os discursos teóricos mobilizados.

A **Ratificação** evidencia uma validação do enunciado expresso, visto ser considerado confiável e/ou convincente, fato que resulta numa **Concordância**, **Pronunciamento** ou **Endosso**. Logo, o conteúdo veiculado no enunciado é altamente garantido, estando, ambos, o locutor e o interlocutor em pleno acordo. Portanto, a voz textual não abre espaço para posições contraditórias ou pontos de vista alternativos. No RD1, apresentamos um fragmento textual no qual é possível reconhecer a Contração dialógica > Ratificação > Pronunciamento.

Embora haja uma imagem idealizada de escola garantida pelas leis que regem a Educação Nacional, **podemos afirmar** que “a garantia de padrão de qualidade” como um princípio da educação nacional, assegurado pela LDB, não é presente em grande parte das escolas da rede pública.

[C. – RES – ESC (I) – Introdução]

No RD 1, existe um trecho em destaque que remete ao texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O uso das aspas serve para referenciar o discurso citado da LDB. A expressão “podemos afirmar”, constituída pela locução verbal, formada pelos verbos modal “poder” e *dicendi* “afirmar”, alude à evidência do texto expresso na LDB, confirmando-a. No entanto, há o registro do posicionamento do AM em relação à contradição entre o que está prescrito na LDB e a real situação do sistema educacional brasileiro. O AM não se

coloca em desacordo com a citação, mas a utiliza para contrapor o discurso oficial, que trata de “garantia de padrão de qualidade”, com a realidade de muitas escolas. No RD2, destacamos um exemplo de Contração dialógica > Ratificação > Endosso e de Expansão dialógica > Atribuição > Reconhecimento.

Devemos concordar que ao entrar na escola, o aluno, **segundo os PCNs**, já possui “competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia” (BRASIL, MEC, 1998, p. 24), e além disso:
Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. (BRASIL, MEC, 1998, p. 25)

[R. – RES – ESC (I) – Desenvolvimento]

No RD2, a locução verbal “devemos concordar” que possui a mesma estrutura linguística vista no RD1, ou seja, verbo modal+verbo dicendi, em ambas situações há um fechamento para alternativas dialógicas, visto existe o sentido firmado de concordância com os textos oficiais que orientam e determinam os rumos da educação brasileira, a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Devemos ressaltar que, à época na qual os RES foram elaborados, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda não havia sido homologada. Em “segundo os PCNs”, temos uma Expansão dialógica > Atribuição > Reconhecimento, visto que o AM atribui toda a responsabilidade enunciativa ao texto citado, se isentando de qualquer emissão de ponto de vista.

A citação integral do trecho dos PCN, vista no RD2, toma todo o espaço da discussão do tópico apresentado pelo AM. Nesse momento, o AM limita-se a expor um pensamento do qual não diverge, mantendo-se na penumbra do discurso de autoridade que representa o texto dos PCN. No RD3, apresentamos um caso de Contração dialógica > Ratificação > Endosso.

(...) saímos destas observações acreditando ainda mais num ensino interdisciplinar e contextualizado. As relações no mundo fora da escola são feitas como redes que se interligam, e o conhecimento cada vez mais se constrói desta forma, a escola enquanto instituição social formadora não pode negar esta realidade, e continuar fragmentando o conhecimento, e privando seus alunos de plena participação social. Diante disso, ao analisarmos a importância da educação, **concordamos com Craveiro** (1997, p. 2) para quem “A educação deve ser pensada com o compromisso de preparação do aluno para a vida como um todo, nos seus aspectos individuais e coletivos”.

[A. – RES – ESC (I) – Considerações finais]

A função da citação incorporada ao texto, em RD3, é validar o posicionamento do AM. O discurso de Craveiro (1997) ilustra e corrobora com a visão que o AM possui sobre o compromisso que a escola deve ter com a formação dos alunos. Ao afirmar

“concordamos com Craveiro”, o autor do RES elimina a possibilidade de inserção de alternativas contrárias. Esse fragmento textual revela a incursão do AM na construção de uma reflexão sobre o papel da escola, sobrepondo, inclusive, a sua própria voz ao texto de Craveiro, que é utilizado para reforçar um argumento do autor do RES, fato que evidencia a autoria do acadêmico. No RD4, verificamos exemplos de Contração dialógica Ratificação > Concordância e também de Expansão dialógica > Atribuição > Reconhecimento.

Contração dialógica > Ratificação > Confirmação de Expectativa

Ao estudar as proposições que os **PCNs** e **alguns especialistas** fazem a respeito do ensino de gramática, **podemos concluir** que nas primeiras séries do ensino fundamental é importante que a criança tenha contato com “diferentes atividades linguísticas (orais, escritas, de produção e leitura de textos, ou mesmo outros exercícios que a imaginação construa), em que os princípios e regras da modalidade culta ou padrão se evidenciem e se comparem com os da modalidade coloquial” (FRANCHI, 2006, p. 30), **porém**, isso não deve se estender a toda vida escolar do aluno. **Segundo Carlos Franchi** (2006, p. 32), é importante também não excluir “o interesse pelo aprendizado dessa gramática, enquanto ciência de um aspecto da linguagem, em momentos mais avançados da escolaridade”.

[S. – RES – ESC (I) – Desenvolvimento]

O RD4 traz uma referência aos PCN, embora isso não apareça explicitamente na forma de texto, fato que mostra uma considerável adesão do autor do RES às discussões circunscritas no documento. Ao mencionar “alguns especialistas” a informação aparece generalizada, embora a presença de Franchi (2006) tenha amenizado a lacuna pontuada. A Contração dialógica > Ratificação > Concordância é representada pela construção linguística “podemos concluir” (verbo modal+verbo *dicendi*). A citação de Franchi (2006) ocupa boa parte do texto produzido e é caracterizada como um seguimento textual que remete a Expansão dialógica > Atribuição > Reconhecimento, pois existe a indicação de autoria e o reconhecimento marcado pelo termo “segundo Carlos Franchi (2006)”. O RD4 apresenta um texto construído, basicamente por citação, no qual a parte não atribuída à voz de autoridade, que agrega valor ao RES, reflete a ratificação ao discurso mobilizado. No entanto, existe uma Refutação > Contestação no emprego do “porém” que revela certa discordância em relação ao texto expresso na fala de Franchi.

A **Expansão dialógica** (ver Quadro 2) apresenta uma abertura do espaço discursivo para possíveis trocas de significados, ou seja, revela a adesão as vozes textuais externas. É um recurso semântico-discursivo de efeito oposto à **Contração dialógica** e é representada pelo **Acolhimento** da proposição – trazida ao texto pelo discurso alheio, identificado na subcategoria de **Probabilidade** –, e pela **Atribuição** da autoria da proposição.

O Acolhimento evidencia a produção de um enunciado fundamentado pelo discurso do outro, sendo marcada, explicitamente, a responsabilização pelo texto, ainda que seja sugestionada no campo da probabilidade. Dessa forma “a voz textual representa a proposição apenas como uma de uma gama de possíveis posições – ela entretém ou

invoca essas alternativas dialógicas” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 98).

A Atribuição representa a responsabilidade enunciativa que é atribuída à subjetividade a uma voz externa, sendo a voz textual aberta às invocações dialógicas. A Atribuição apresenta dois recursos linguísticos, são eles: o **Reconhecimento** e o **Distanciamento**. O Reconhecimento “possibilita ao produtor do texto não expressar explicitamente o seu posicionamento em relação à posição de valor que apresenta no texto, mas faz isso pela voz do outro” (VIAN JÚNIOR, 2010, p. 37). No Distanciamento, o locutor minimamente assume a responsabilidade enunciativa. Portanto, distancia-se da proposição de forma explícita, deixando que a responsabilização dos enunciados recaia sobre a voz externa trazida ao texto. No RD5, podemos verificar Expansão dialógica > Atribuição > Reconhecimento.

Da mesma forma, **segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)**, a linguagem é “uma atividade discursiva”, e o ensino de Língua Portuguesa deve então, estar focalizado na produção de atividades discursivas através de:

(...) prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. (BRASIL, MEC, 1998, p. 27)

Partindo dessa reflexão, pode-se afirmar que as aulas observadas tiveram em parte a capacidade de cumprir com tais exigências, visto que a leitura e interpretação de textos foram bastante valorizados. Porém, a produção escrita se baseava nas respostas às atividades do livro didático e nos roteiros e resumos que os alunos escreviam sobre os livros de literatura juvenil que liam, e a produção oral dos alunos se restringia à leitura em voz alta de algumas passagens de textos do livro didático. Cabe aqui analisar com maior afinco alguns pontos essenciais para o ensino de Língua Portuguesa que foram observados durante as aulas. É importante, neste ponto fazer reflexões mais detalhadas sobre a prática pedagógica observada, no que diz respeito à produção textual, produção oral, gramática e variação linguística.

[F. – RES – ESC (I) – Desenvolvimento]

No RD5, constatamos que a função da citação é explicitar o discurso de autoridade que evidencia algumas orientações em relação aos aspectos metodológicos do ensino de Língua Portuguesa, visibilizados pelos PCN, que, no entanto, não tiveram força para modificar a prática dos professores observados no contexto do Estágio Supervisionado Curricular realizado pelo AM. O recurso semântico-discursivo que afere a Expansão dialógica é caracterizado pela Atribuição > Reconhecimento, e está localizado na expressão “segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)”. Salientamos que o texto dos PCN é retomado nas reflexões do AM, que analisa os encaminhamentos propostos nos PCN, realizando comparações com o trabalho desenvolvido pelo professor da Educação Básica, com as práticas de linguagem em sala de aula. Dessa forma, observamos uma repercussão do texto citado no discurso do RES produzido pelo AM, assim como o eco dos novos paradigmas de ensino de Língua Portuguesa. No RD6, destacamos um exemplo de Expansão dialógica > Atribuição > Distanciamento.

O espaço físico e outras condições e situações observadas na escola servem para uma reflexão a respeito da qualidade do ensino público no Brasil, sobre isso, cabe aqui destacar **o pensamento de Lima (1995)** que argumenta a respeito da má qualidade do ensino público após a entrada das classes mais baixas na escola, segundo ele, “ao relembrar a escola pública do passado e a de hoje, vê-se que ela é reflexo da hierarquia de poderes: quando atendia à elite era objeto de valor e seus ambientes eram conservados e diversificados, porém, ao atender a população menos favorecida, a filosofia da escola pública é mudada e, assim, ela passa a ser representada por um conjunto de salas, construídas de forma rápida e barata, desde que atenda à demanda social, mesmo que isso signifique uma tentativa de resolver a questão escolar em termos quantitativos apenas” (LIMA, 1995 *apud* MIRANDA; GOMES, 2002, p. 64) .

[M. – RES – ESC (I) – Desenvolvimento]

O RD6 apresenta um trecho do RES, no qual são problematizadas as más condições de infraestrutura das escolas públicas brasileiras, além da relação entre as precariedades das unidades educacionais com a baixa qualidade de ensino que é ofertado às pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sociocultural, sociopolítica etc. Embora o texto apresente uma implicação do AM através dos comentários tecidos, dado o envolvimento e a assimilação das palavras do autor citado, a Atribuição incide sobre o produtor da citação. Nesse caso, o recorte é marcado pelo Distanciamento verificado na entrada da citação em “o pensamento de Lima (1995)”, deixando a voz textual externa nitidamente delimitada e distanciada da responsabilidade do AM.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, descrevemos como ocorre o Engajamento discursivo a partir do dispositivo teórico desenvolvido à luz dos estudos sobre AVALIATIVIDADE, evidenciando o mapeamento do texto citado e sua funcionalidade na construção do RES.

Através da análise dos recursos de Atribuição, observamos que o locutor pode se isentar de qualquer responsabilidade sobre os conteúdos expressos no texto. Portanto, há uma máxima Responsabilidade Enunciativa na Contração Dialógica e uma mínima Responsabilidade Enunciativa na Expansão Dialógica. No primeiro caso, o locutor está comprometido, ou seja, engajado com o discurso. No segundo caso, o seu posicionamento no texto é reconhecido por uma baixa subjetividade autoral, uma vez que são as vozes externas que configuram e marcam os enunciados valorativos.

O estudo do Subsistema de Engajamento permitiu que identificássemos o posicionamento da voz textual e sua relação com o conjunto de vozes que perpassam as intersubjetividades possíveis na construção dos RES, possibilitando a caracterização do modo de adesão ou não aos discursos instaurados.

Através da pesquisa apontamos uma significativa adesão e ratificação das vozes de terceiros, tomadas como discursos de autoridade que visam a estabelecer credibilidade aos textos produzidos pelos AM. Identificamos que, em alguns momentos, essas vozes externas foram colocadas em primeiro plano, frente ao discurso do AM. A análise mostrou ainda que há uma necessidade de legitimação do texto escrito, uma validação do RES

como gênero acadêmico. Por isso, há a inserção de citações, algumas extensas, a maioria marcada por verbos *dicendi*, das vozes que compõe a literatura produzida pela tradição.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4 ed. London: Routledge, 2014.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The Language of Evaluation: appraisal in English**. London: Palgrave Macmillan, 2005.

NININ, M. O. G.; BÁRBARA, L. Engajamento na perspectiva linguística sistêmico-funcional em trabalhos de conclusão de curso de letras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 52, v. 1, jan/jun, p. 127-146, 2013.

PINTON, F. M.; PEREIRA, G. E. Atitude e engajamento em textos argumentativos produzidos no contexto escolar: desafios para o professor de leitura e escrita. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 266-282, ago./dez. 2017.

SILVA-FONSECA, V. N. A escrita de diários de campo em ambiente virtual no estágio supervisionado curricular da licenciatura em letras: análise do potencial de avaliatividade no subsistema de engajamento. In: CAMARGO, F. P.; VIEIRA, M. M. C.; SILVA-FONSECA, V. N. (Org). **Perspectivas críticas e epistemológicas para o ensino de língua adicional e materna na contemporaneidade**. São Paulo: Fonte Editorial, 2015.

VIAN JR, O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JÚNIOR, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (Org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmicos-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 08/03/2021

Saulo Xavier de Souza

Centro Universitário de Anápolis – Projeto DOT
Brasil
<http://lattes.cnpq.br/2947576205105568>

Marcos Flavio Portela Veras

Centro Universitário de Anápolis - Programa
UniMISSÕES/Reitoria
Anápolis - Goiás
<http://lattes.cnpq.br/9853060123094857>

Hosana Valéria Corrêa Moura Seiffert

Centro de Educação Superior de Brasília –
IESB, Departamento de Comunicação, Curso
de Jornalismo
Brasília - Distrito Federal
<http://lattes.cnpq.br/9170082686849563>

Meire Borges de Oliveira Silva

Centro Universitário de Anápolis - Curso de
Pedagogia
Anápolis - Goiás
<http://lattes.cnpq.br/3331923059588009>

Paulo Sérgio de Jesus Oliveira

Universidade Federal de Uberlândia - Divisão
de Licenciatura (DLICE)
<http://lattes.cnpq.br/0835606622720630>

RESUMO: Este projeto consiste em uma iniciativa procedimental de tradução interlingual e intermodal da Bíblia para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como unidade de texto

sagrado e sensível, realizada por uma equipe multidisciplinar, cujos tradutores - atores responsáveis pelos procedimentos técnicos de tradução são surdas e surdos brasileiros bilingues bimodais, usuários da Libras como primeira língua (L1) com competência linguística de uso, leitura e escrita avançadas da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Tais pessoas têm realizado as atividades tradutórias de maneira autônoma e colaborativa, descritiva, funcional, normativa surda e participativa, a partir da utilização aplicada da metodologia científica de tradução DOT Brasil (Deaf Owned Translation, no original em Inglês, ou, Tradução Própria dos Surdos, em tradução livre em Português). O projeto é desenvolvido por cinco equipes regionais em diferentes estados brasileiros, totalizando uma participação fixa e sistemática de vinte pessoas, sendo dez surdas e dez ouvintes, além de voluntários em trabalhos esporádicos, como os de consultoria linguística e teológica, captação de imagem, edição de vídeo, verificação terminológica, validação teológica e suporte à coordenação nacional do projeto. Há ainda um encontro anual DOT Brasil para que as equipes regionais e os voluntários tenham a oportunidade de troca de experiências, ajuste das tarefas e avanço dos procedimentos de tradução. Ao longo do projeto de tradução, há também a previsão da criação e registro de sinais -termos bíblicos cujos significados ainda não existem em Libras. Todos esses sinais são criados apenas pelos surdos membros do projeto de extensão. Até então, o projeto concluiu a tradução completa do Evangelho de João, já possui um glossário com mais de 550 palavras e chegou à primeira amostra de tradução de mais de 60% do Novo

Testamento em Libras.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução intermodal; textos sensíveis; metodologia DOT; Língua Brasileira de Sinais; Libras.

INTERMODAL TRANSLATION OF SENSITIVE TEXTS

ABSTRACT: This project consists of procedural initiative for an intermodal and interlingual translation to Brazilian Sign Language (Libras) of the Bible as a sacred and sensitive textual unity, carried out by a multidisciplinary team, whose translator-actors responsible for the technical translational procedures are Brazilian Bilingual Bimodal Deaf, users of Libras as their first language (1stL) with advance levels of linguistic competence in using, reading and writing Brazilian Portuguese as their second language (L2), who have carried out by themselves, the translation activities in an autonomous and collaborative way, as also, descriptive, functional, normative Deaf and participatory, based on the applied use of the scientific translation methodology called DOT (Deaf Owned Translation, in its original in English) in Brazil. It is up to be developed by five regional teams in different parts of Brazil, totaling the fixed and systematic participation of twenty people – ten deaf and ten hearing - as well as, volunteers in sporadic jobs, such as linguistic and theological consultancy, filming, editing, textual validation teams and supporting staff to the national project coordination. There is also an annual DOT meeting so that regional teams and volunteers get the opportunity to share experiences, set tasks and go forward in the translation procedures. Throughout the translation project, there are also plans to create and record sign-terms of biblical terms that do not yet exist lexically in Brazilian Sign Language. All of these signs will be created only by the deaf member of the Extension project. The project effectively completed the translation of the Gospel of John to Libras, already has a glossary with more than 550 sign-terms with many of biblical new items to the lexical reality of Brazilian Deaf Community and reached the first sample of more than 60% of the New Testament in Libras.

KEYWORDS: Intermodal translation; sensitive texts; DOT methodology; Brazilian Sign Language; Libras.

1 | INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais é um marco da diferença da comunidade surda. No entanto, a produção e a disponibilização de literatura em Libras ainda estão muito aquém da necessidade e do anseio da comunidade surda no Brasil e no mundo. Assim, ressalta-se a importância deste projeto de tradução e distribuição de textos sensíveis em Libras estar alocado no universo acadêmico, facilitando o acompanhamento crítico e analítico da qualidade, naturalidade e fidelidade da tradução que será disponibilizada em vídeo.

Dessa forma, esta iniciativa, que foi registrada na Coordenação Geral de Extensão e Ação Comunitária do Centro Universitário de Anápolis (UniEvangélica) sob o número 027/2020, objetiva produzir vídeos com a tradução intermodal em Libras da Bíblia; validar técnica, teológica e gramaticalmente a tradução bíblica produzida pelos próprios surdos tradutores-atores membros-integrantes do projeto; capacitar e acompanhar a comunidade

surda leitora ao longo de todo o procedimento de tradução para fomentar a recepção efetiva dos textos sensíveis traduzidos.

A relevância acadêmica deste projeto está na promoção de eventos científico-culturais que envolvam a comunidade surda; a produção e publicação de artigos e estudos de tradução, interpretação, validação de textos sensíveis e desenvolvimento de aplicativos para língua de sinais. O projeto pretende ainda fomentar cursos de formação de tradutores e consultores de tradução; além da consultoria com análise e emissão de pareceres envolvendo o corpo docente do Centro Universitário sobre temas específicos inerentes ao projeto. A busca por soluções tecnológicas (inovação e criação) por parte da comunidade acadêmica pressupõe a prestação de serviços do Centro Universitário para a comunidade surda, sendo também este um resultado facilmente mensurado.

Esta ação extensionista tem uma contribuição significativa do ponto de vista da inclusão social da comunidade surda, corroborando com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e coadunando com os ditos ratificados pelo Decreto nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005. Além disso, este projeto de extensão possui edifício teórico e epistemológico com sedimentos referenciais interdisciplinares. Dentre esses, citam-se Souza (2010), que defende ser possível traduzir textos da Língua Portuguesa para Libras e menciona uma norma nesses procedimentos de tradução que leva em consideração a língua, a cultura e a identidade dos próprios surdos, chamada de Norma Surda de Tradução. Tal norma contribui efetivamente com este projeto, pois, como a metodologia DOT pressupõe a participação dos próprios surdos nas atividades de tradução, entender os pressupostos descritivos, normativos e teóricos em torno da atividade tradutória do texto bíblico em si é fundamental ao êxito do desenvolvimento da metodologia.

Ainda na vertente teórica de tradução, adota-se a contribuição de Souza (2018) e sua análise textual intralingual, materializada na glossinização funcionalista interdisciplinar, que comenta a possibilidade de fazer análises dos textos a serem traduzidos já direto em língua de sinais, como poemas em Libras traduzidos para a Língua Portuguesa. Essa teoria é importante ao projeto, porque as análises nas traduções são conduzidas em Libras sem necessidade obrigatória de se realizar transcrições em português. Além dessas orientações teóricas dos Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais, o projeto também contou com embasamento teórico dos Estudos Linguísticos da Libras, ao levar em consideração a pesquisa sobre os usos dos espaços de sinalização da Libras de Araújo (2016), pesquisa essa que contribuiu fundamentalmente para as construções fraseológicas dos textos traduzidos pelos participantes do projeto.

Finalmente, produções teóricas oriundas da área de Estudos Surdos no Brasil, tais como as de Oliveira e Silva (2018), que trata sobre o Movimento Surdo e suas repercussões nas políticas educacionais brasileiras, bem como as de Sá (2010), que tratam sobre a Cultura, o Poder e a Educação de Surdos, contribuem sobre a importância do acesso à

Libras para a construção efetiva da identidade do surdo, como sujeito participante ativo da sociedade brasileira e finalizam a construção do edifício teórico deste projeto, uma vez que, por se tratar de uma ação extensionista em que os próprios surdos são os protagonistas das ações procedimentais de tradução, é muito importante fazer com que eles tenham acesso aos percursos pelos quais passaram sua própria língua e cultura no decorrer do tempo e acesso a como isso influenciou a constituição deles como integrantes da comunidade surda brasileira.

2 | METODOLOGIA

O projeto prevê a criação de Polos Regionais de Tradução em cinco estados brasileiros com equipes de, no mínimo, quatro pessoas (dois surdos e dois intérpretes) que dedicam doze horas semanais ao trabalho de tradução, além de voluntários na área de linguística, teologia e produção audiovisual que integram a equipe de forma esporádica. Todos trabalham sob a licença Atribuição-NãoComercial-Compartilhável 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) da primeira versão bíblica para Libras, denominada Tradução Bíblica Própria dos Surdos, segundo a perspectiva metodológica comunitária, colaborativa e normativa surda, conhecida como Deaf Owned Translation – DOT, traduzida a partir de uma versão bíblica orientada ao texto-fonte já existente, a saber, a Nova Versão de Acesso Livre (NVA), além de pesquisas realizadas nas línguas originais.

O processo de tradução segue os onze passos da metodologia DOT que consistem em: primeiro, uma leitura para ter uma compreensão geral do capítulo; segundo, comunicar a outro a compreensão do capítulo; terceiro, fragmentar em partes menores para facilitar a memorização e comunicação; quarto, filmar os trechos memorizados; quinto, comparar com o texto original; sexto, verificar a filmagem com um intérprete; sétimo, verificar a presença das palavras-chave do texto traduzido; oitavo, filmar novamente com as correções; nono, verificar completamente o texto traduzido para identificar sua clareza e precisão com intérpretes e surdos; décimo, verificar com surdos, teólogos e linguistas a compreensão clara e fiel do material; e, por fim, a décima primeira etapa, que é filmar o vídeo definitivo, que posteriormente será comparado com o rascunho aprovado, sendo refilmado, caso não seja o mesmo conteúdo. Os vídeos aprovados seguem, então, para o processo de edição digital e posterior publicação em canal próprio da internet.

Vale ressaltar que todos os sinais são criados pelos surdos participantes do projeto e, ao longo de 2020, com a conclusão da tradução do Evangelho de João pelos próprios surdos, o projeto já possui um glossário terminológico com mais de 550 sinais-terminos incluindo vários termos bíblicos inéditos à realidade lexical da comunidade surda brasileira.

3 | ANÁLISE DO PROJETO NO BRASIL

Até então, o projeto demonstrou um excelente resultado. Dos 260 capítulos componentes do Novo Testamento, foi possível concluir efetivamente os 21 capítulos do Evangelho de João, o que corresponde a 8,08%, além da genealogia de Jesus, apresentada no primeiro capítulo do livro de Mateus e os 13 capítulos da primeira carta de Paulo aos Coríntios. Essas três porções representam um total de 14,62% do Novo Testamento traduzidos pelos próprios surdos e validados sob o ponto de vista técnico, teológico e gramatical.

Por outro lado, a primeira amostra da tradução ou primeiro rascunho, como foi denominada a tradução antes do processo de validação tripla, chegou a 64,62% do Novo Testamento em pouco mais de três anos de projeto. Em relação a essa primeira amostra, está à espera de validação por teólogos, linguístas e por representantes da comunidade surda brasileira um corpus de 136 capítulos com precisamente 3.925 versículos, a serem verificados terminológica e teologicamente.

Em se tratando de resultados de natureza digital e virtual, o projeto conta hoje com um canal em plataformas de vídeos on-line para a veiculação das traduções e outro canal para a publicação dos sinais-termos bíblicos criados durante a tradução. No caso deste último canal, foram registrados, até o presente momento, mais de 550 sinais-termos, muitos deles inéditos à realidade lexical da comunidade surda brasileira, como toda a genealogia de Jesus.

Além de todos os resultados alcançados até o momento, foi identificado um grande crescimento linguístico no projeto, tanto na equipe de surdos tradutores-atores, como também da equipe de monitores acadêmicos responsáveis pelo glossário terminológico de sinais-termos bíblicos. A materialização desse crescimento linguístico aconteceu de maneira interdisciplinar, marcada pela presença de equipamentos de captação de imagens em vídeo configurados em cenários de estúdios de TV com fundos apropriados para aplicação de filtros de iluminação virtual, entre outras ferramentas digitais de edição e finalização. Carla Dorazzi, uma das tradutoras-atrizes surdas responsáveis pela tradução do primeiro e quinto capítulos do Evangelho de João para Libras e integrante da equipe de verificação terminológica e validação teológica, comenta:

(...) quando eu estava lá no workshop intensivo em Janeiro de 2019, em Brasília-DF, eu achava que nunca iria conseguir traduzir. Era a primeira vez que eu estava traduzindo a Palavra de Deus para a Libras. Aí então veio a validação e precisou corrigir tudo. Eu precisava fazer melhor e fomos ao estúdio em São Paulo. Gravamos com muito esforço. Foi difícil. Choramos, lutamos e vencemos. Não foi ruim isso. Pelo contrário! Isso foi muito importante para mim. Eu amadureci muito. É a Bíblia. É Palavra de Deus! Hoje eu entendo como é importante a gente fazer a metodologia com muito cuidado." (informação verbal)¹

¹ Fala da tradutora-atriz surda Carla Dorazzi durante avaliação coletiva do Encontro Nacional de Tradução DOT em janeiro de 2021.

Relatos como esse alinham-se com a contribuição da ação para o desenvolvimento linguístico dos próprios surdos a partir da aplicação da metodologia DOT de tradução da Bíblia para Libras. Eles também são extremamente encorajadores, pois revelam de forma objetiva o potencial do projeto, tanto para contribuir com o empoderamento saudável de seus envolvidos, quanto para colaborar com o desenvolvimento linguístico efetivo da Língua Brasileira de Sinais, bem como ainda, apoiar os seus participantes a alcançar o objetivo de ver a Bíblia efetivamente traduzida pelos próprios surdos brasileiros.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Tradução Própria dos Surdos surgiu no Brasil em julho de 2017 como um movimento de pessoas ligadas à comunidade surda que compartilhavam um sonho em comum: capacitar e apoiar surdos no processo de tradução da Bíblia para a sua própria língua. Durante três anos, de 2017 a 2019, esse grupo se reuniu em Encontros Nacionais de Tradução. Apenas em abril de 2019, o DOT (*Deaf Owned Translation*) deixou de ser um movimento de voluntários e se tornou Projeto de Extensão Acadêmica. A incorporação do DOT Brasil a um Centro Universitário foi fundamental para o desenvolvimento efetivo do projeto. Promover a interação entre a área acadêmica e a sociedade é um dos pilares da Educação Superior, em conjunto com o ensino e a pesquisa.

Chama a atenção em especial no projeto DOT Brasil o fato dele não ter nascido dentro do Centro Universitário, e sim no meio da comunidade surda, que ao reconhecer a necessidade de respaldo acadêmico ao processo de tradução, buscou na UniEvangélica um ambiente propício e acolhedor sob o ponto de vista extensionista, com envolvimento interdisciplinar e multiprofissional do corpo discente e docente.

Diante dos resultados brevemente aqui apresentados, é possível perceber que, sob a perspectiva da sociedade, este projeto de extensão tem dado respostas técnicas-científicas ao anseio da comunidade surda brasileira de ter uma versão da Bíblia, o livro mais traduzido no mundo, em sua própria língua. A tradução intermodal; a validação técnica, teológica e linguística, e a disponibilização gratuita de todo o conteúdo, com direitos autorais abertos, por si só seriam suficientes como resultado deste projeto. No entanto, sob o ponto de vista acadêmico, ele não pára por aqui. Os resultados científicos também já são uma realidade como a promoção de eventos científico-culturais que envolvem a comunidade surda, a produção e publicação de artigos e estudos de tradução, interpretação, validação de textos sensíveis e, em breve, o desenvolvimento de um aplicativo contendo a versão DOT Brasil da Bíblia em Língua Brasileira de Sinais, uma verdadeira busca por soluções tecnológicas (inovação e criação) por parte da comunidade acadêmica, como prestação de serviços do Centro Universitário para a comunidade surda brasileira.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Magali Nicolau de Oliveira de. **Os espaços na Libras**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

METODOLOGIA DOT, Tradução Bíblica Própria dos Surdos. Canal DOT Brasil, 14 mai. 2020. 1 vídeo (7min 51 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vwiNVPSeWE8>. Acesso em: 28 fev. 2021.

NOVA, Versão de Acesso Livre. MAST, Programa de Apoio e Suporte à Tradução. Disponível em: <https://www.biblianva.com.br>. Acesso em 28 fev. 2021.

OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus, SILVA, Lázara Cristina da. **Movimento Surdo e suas repercussões: tramas nas/das políticas educacionais brasileiras**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. São Paulo: Paulinas, 2010.

SOUZA, Saulo Xavier. **Performances de tradução para a língua brasileira de sinais observadas no curso de Letras-Libras**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução), Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

_____. **Análise textual intralingual para a tradução de poemas em Libras ao Português**. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CAPÍTULO 17

A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NAS PRÁTICAS INFORMAIS DE APRENDIZADO MUSICAL NA OFICINA DE MÚSICA DO PIBID/UEMG

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 15/03/2021

Fernando Macedo Rodrigues

Doutor em Educação Musical, Universidade do Estado de Minas Gerais, Escola de Música

RESUMO: Este texto é um recorte da pesquisa de Doutorado do autor, na qual discutiu-se os processos de aprendizagem não-formal e as práticas informais de aprendizagem musical na oficina de música do projeto PIBID/UEMG, em uma escola pública de ensino médio de Belo Horizonte. Utilizando a metodologia da pesquisa qualitativa e coleta de dados a partir de observações, questionários, entrevistas, foi possível levantar as opiniões e concepções dos participantes, sobre as atividades musicais desenvolvidas durante o ano letivo de 2014. O contorno aqui trata da influência da tecnologia no aprendizado musical dos participantes e no momento da prática em conjunto, e ainda propõe discutir como esta tecnologia influenciou as características do aprendizado informal, inicialmente discutidos por Green (2008). Observou-se que a Internet ampliou as possibilidades de acesso aos materiais, compartilhamento e troca de informações facilitando o aprendizado musical.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizado Informal; Oficina de Música; PIBID; Tecnologia; Escola

¹ RODRIGUES, Fernando M. As “Práticas Informais” e o “Aprendizado Não Formal” na oficina de música do projeto PIBID/ESMU/UEMG. Tese de Doutorado. Escola de Música. Universidade Federal de Minas Gerais. 2018. 255p. A pesquisa teve o auxílio do programa PCRH – UEMG/FAPEMIG.

Pública.

THE INFLUENCE OF TECHNOLOGY ON THE INFORMAL PRACTICES OF MUSICAL LEARNING IN THE MUSIC WORKSHOP OF PIBID/UEMG

ABSTRACT: This text is a section of the author’s doctoral research, in which the non-formal learning processes and the informal practices of musical learning in the music workshop of the PIBID / UEMG project were discussed in a public high school in Belo Horizon. Using the methodology of qualitative research and data collection from observations, questionnaires, interviews, it was possible to raise the opinions and conceptions of the participants about the musical activities developed during the academic year of 2014. The contour here deals with the influence of technology in the musical learning of the participants and at the moment of the practice together, and also proposes to discuss how this technology influenced the characteristics of informal learning, initially discussed by Green (2008). It was observed that the Internet expanded the possibilities of access to the materials, sharing and exchange of information facilitating the musical learning.

KEYWORDS: Informal Learning; Music Workshop; PIBID; Technology; Public school.

INTRODUÇÃO

O texto a seguir é um recorte de uma pesquisa de Doutorado¹ na qual foram discutidos

os processos de aprendizagem não-formal e as práticas informais de aprendizagem musical na oficina de música do projeto PIBID/UEMG² em uma escola pública de ensino médio de Belo Horizonte (Estado de Minas Gerais – Brasil), no ano de 2014.

A pesquisa procurou observar e compreender os processos utilizados na adaptação da aprendizagem não formal e das práticas informais na escola foi necessário uma aproximação com os alunos da Escola Pública escolhida. Este procedimento conduziu o processo de investigação para um estudo qualitativo ou naturalístico. Dentre as características deste modelo de pesquisa podemos destacar que “o foco está no processo, no entendimento e no significado, e o pesquisador é o principal instrumento para coleta e análise de dados” (MERRIAM, 2014, p.14). Para a coleta de dados foram utilizadas técnicas tais como a observação participante (MASON, 2002), questionários (LAVILLE; DIONNE, 1999), anotações de campo e análise documental, entrevistas (STAKE, 2011; MERRIAM, 2014) e relatos de histórias de vida (SILVA, 1995). Parte das atividades foi gravada em áudio e vídeo para posterior análise de dados (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003; GASKELL, 2003).

O objetivo geral foi investigar as interações dos sujeitos, suas motivações, estímulos, relações interpessoais e com os processos de aprendizagem, que envolveu tanto o ensino não formal quanto as práticas informais. Até que ponto estas duas abordagens podem trabalhar concomitantemente de forma a propiciar um estímulo à prática e à aprendizagem musical em um contexto de uma escola pública de ensino médio?

O formato de oficina (FERNANDES, 2000) foi o escolhido por ser flexível e permitir alterações nas atividades previamente planejadas, caso necessário, e também pelo fato da escola disponibilizar três horas no turno da tarde, nas sextas-feiras, para o projeto. Os alunos do turno da manhã poderiam participar das atividades da oficina à tarde, no contra turno escolar. Devido à extensão do horário disponibilizado pela escola, houve a necessidade da sua divisão em três etapas, com a duração média entre 45min à 60min cada, sendo organizado da seguinte forma: Primeira parte: dinâmicas em grupo com o objetivo principal de integrar os participantes; Segunda parte: aulas de instrumento, a partir da solicitação dos alunos que já tocavam, ambas as atividades associadas com o aprendizado não formal (PRICE, 2012); Terceira parte: a prática em grupo, momento no qual as práticas informais (GREEN, 2008) foram exercitadas.

A equipe responsável pelo projeto teve a seguinte composição: um professor Coordenador, um professor Supervisor, um professor Colaborador (este pesquisador) e cinco bolsistas, alunos do curso Licenciatura em Música com Habilitação em Instrumento ou Canto (LIM) da ESMU. A experiência desses bolsistas foi fundamental para a estruturação da oficina, pois parte das atividades, como as aulas de instrumento e prática em grupo, foram planejadas a partir das suas habilidades e conhecimentos.

2 PIBID/UEMG - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/Escola de Música da Universidade Estadual de Minas Gerais.

Será abordado neste artigo a influência da tecnologia no aprendizado musical dos participantes da pesquisa (bolsistas e alunos), antes e durante as atividades no terceiro momento da oficina, e de forma específica, como esta tecnologia influenciou as características do aprendizado informal, inicialmente discutidos por Green (2001, 2008).

O CONTEXTO DA PESQUISA

De acordo com a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), uma fundação do Ministério da Educação do Governo Federal Brasileiro, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um programa que “concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino” (CAPES, 2016)³. Os projetos buscam inserir os estudantes no contexto escolar através do desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um professor Coordenador da Universidade e de um professor Supervisor proveniente da Escola Pública.

Através de um convênio firmado entre a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a CAPES, o projeto do PIBID/UEMG iniciou suas atividades no mês de agosto/2012 com a proposta contratual de duração até 2018 (SILVA, 2014a, p.13).

A Escola Estadual⁴ escolhida para a pesquisa localiza-se na região norte de Belo Horizonte, e possuía as seguintes características socioeconômicas: baixa renda per capita; alto crescimento populacional; baixo nível socioeconômico e de qualidade de vida, além de altos índices de violência⁵. Apesar de não possuir dados conclusivos, podemos considerar uma possível relação entre estes índices e a evasão ocorrida ao longo do projeto.

A escola possuía um amplo espaço físico oportunizado ao projeto, o que facilitava a divisão dos alunos em grupos nos diversos locais. A escola disponibilizou alguns instrumentos de percussão para a oficina de música, além de uma caixa amplificadora, um projetor e um microfone.

Todos os 482 alunos do turno da manhã foram convidados a participar da oficina e não foi exigido nenhum teste de aptidão como pré-requisito. Destes, 89 demonstraram interesse, e no início das atividades 28 alunos compareceram. Os principais motivos alegados pelos alunos desistentes foram: mudança de escola; motivos pessoais; necessidade de trabalhar e frequência em outro curso no horário da oficina.

Durante o desenrolar das atividades, o número de participantes teve uma queda de 28 para 20 alunos, em média, e esta frequência sofreu variações durante todo o ano de 2014. Havia um público “flutuante” que praticamente visitava os colegas, traziam seus

3 <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>

4 Por questões éticas e com o intuito de preservar as opiniões dos participantes, não será mencionada o nome da Escola Estadual.

5 Fonte: <http://www.nossabh.org.br/indicadores/i0906.html> Acesso em 04/03/2016.

instrumentos, tocavam algumas músicas, participavam das atividades, e às vezes voltavam depois de um longo tempo. A média de idade entre os alunos mais assíduos da oficina girava em torno dos dezesseis anos.

Através da distribuição de um questionário para os 20 alunos mais frequentes, levantamos dados a respeito do perfil musical destes participantes. Alguns alunos já demonstravam certo conhecimento musical, cantando e/ou tocando. Quanto à prática instrumental, além daqueles que declararam tocar um instrumento, houve um pequeno número que relatou ter experiência prática em mais de um instrumento. Os instrumentos que eles declararam saber tocar foram: bateria, contrabaixo, violão/guitarra, teclado/piano, flauta e percussão.

Em relação às suas preferências musicais, uma grande variedade de estilos foi mencionada. Eles citaram Blues, Rock, Jazz, Hip-Hop, Música Clássica, MPB, Sertanejo, Axé, Pop Nacional, Rock Nacional, Funk (Brasil), dentre outros. Os alunos relataram que obtinham suas músicas principalmente fazendo o *download* através da Internet e/ou através do compartilhamento com os colegas de arquivos via *Bluetooth*, e a grande maioria escutava suas músicas preferidas no telefone celular. A prática musical não era regular para a maioria dos alunos e somente três deles declararam que participavam de uma atividade musical semanalmente.

No final do projeto foi realizada uma entrevista semi-estruturada com 16 alunos participantes do projeto e que foram assíduos durante todo o ano, na qual eles puderam expor suas concepções, opiniões e sugestões acerca das atividades desenvolvidas.

Os cinco bolsistas, do curso ESMU/LIM, participantes da pesquisa apresentavam o seguinte perfil: dois deles eram mais experientes com o repertório erudito e três deles com o repertório de música popular; dois deles tocavam apenas violão; outro tocava violão e guitarra, uma bolsista tocava flauta doce e transversal, além de piano, e outro bolsista cantava, tocava violão, percussão e cavaquinho. Todos os bolsistas já atuavam como professores de música, principalmente de instrumento, em aulas ou em escolas de música particulares.

PRÁTICAS MUSICAIS NA OFICINA

Neste texto vamos destacar as atividades referentes ao terceiro momento da oficina, a adaptação e aplicação das práticas informais de aprendizado musical, a partir dos sete estágios propostos por Green (2008). De acordo com a autora cada estágio possui duas ou mais características da aprendizagem informal. São elas:

O uso de música que os alunos escolhem, gostam e se identificam; aprendendo ouvindo e copiando gravações; aprendendo com os amigos; engajar-se em uma aprendizagem pessoal, muitas vezes desordenada, sem orientação estruturada, e integrando escuta, execução, improvisação e composição em todos os aspectos do processo de aprendizagem (GREEN, 2008, p.23).

O primeiro estágio propõe uma imersão na prática informal estimulando os alunos o exercício o mais próximo possível das características descritas acima (GREEN, 2008, p.25). O estágio 2, foi solicitado aos alunos a escolha de uma música conhecida que contenha um ou mais *riffs*⁶, que segundo a autora pode auxiliar o aprendizado musical. O terceiro estágio foi simplesmente uma repetição do estágio 1, como sugerido por Green (2008), com o objetivo de dar aos alunos a chance de desenvolver as habilidades adquiridas nas atividades anteriores. No quarto estágio denominado composição informal, os alunos foram convidados a compor uma música ou um trecho musical baseados naquilo que aprenderam nos estágios anteriores (GREEN, 2008, p.26).

Em todas as etapas o processo foi o mesmo, os alunos escolheram as músicas que gostariam de tocar, havendo depois a separação em grupos. Todos tiveram a liberdade de escolher em qual grupo participariam. Em seguida foi solicitado a eles atividades como tirar a música escolhida de ouvido; adaptar esta música para a formação instrumental do grupo; ensaiar e tocar a versão final para os colegas. Cada etapa teve a duração de quatro encontros, em média. O objetivo foi aplicar, no contexto da escola, as práticas informais, de acordo com Green (2001; 2008), de maneira mais próxima possível de como elas acontecem numa situação musical real.

Na quinta etapa Green (2008) propõe oferecer aos alunos um contato mais próximo com músicos mais experientes, através de oficinas e/ou de alguma atividade específica. O objetivo é conhecer o funcionamento de um grupo de músicos populares, como compõem, como ensaiam e como se relacionam com a música no seu dia-a-dia, além de ouvir sobre as perspectivas acerca do fazer musical (GREEN, 2008, p.27). Esta etapa foi realizada parcialmente, pois dois dos bolsistas que atuavam em shows e apresentações de forma regular sempre conversavam sobre como se preparar para tocar uma música, em relação aos ensaios, apresentações, etc.

Os estágios 6 e 7 não foram aplicados na oficina de música por falta de tempo hábil para a realização dos mesmos.

DISCUSSÃO ACERCA DAS CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM INFORMAL

No âmbito da pesquisa foram considerados os aprendizados tanto na oficina de música, quanto nos momentos anteriores à mesma. A maioria dos participantes citou a utilização da Internet e de forma específica o acesso aos sites Cifraclub e Youtube como um meio de auxílio na busca por informações sobre como tocar uma música desejada.

Observando os recursos utilizados podemos notar que a Internet foi de certa forma fundamental para o início do aprendizado no instrumento fornecendo acesso às informações e esclarecendo dúvidas acerca da execução musical. Notou-se também

6 De acordo com França (2012) o termo "*riff*" refere-se "a um motivo marcante que geralmente aparece na introdução e se repete durante a música, conferindo-lhe identidade" (FRANÇA, 2012, p.74).

que mesmo com estas informações e com as possibilidades de manipulação dos vídeos, como a facilidade de assisti-los quantas vezes forem necessárias, no local e na hora mais adequadas, muitos alunos procuraram os bolsistas para a solução de dúvidas. Este fato nos leva a conclusão que os materiais acessados pelos alunos foram elaborados para um público geral e amplo, que se imagina possuidor de um conhecimento necessário para o entendimento das informações disponibilizadas. Mas mesmo assim estas informações não possuem um detalhamento maior que evite dúvidas nos visitantes dos sites. Não foi objetivo desta pesquisa qualificar ou quantificar as informações oferecidas pelos sites Cifraclub ou Youtube, mas apontar para a utilização deste tipo de ferramenta como um recurso para o acesso à aprendizagem de músicas.

Com o advento da tecnologia, aparelhos e meios de comunicação, observamos a necessidade da atualização dos conceitos de Green (2001, 2008) acerca das características do aprendizado informal acrescentando a possibilidade de utilização de recursos provenientes da Internet, a saber:

1 – Geralmente começa com a música que os próprios aprendizes escolheram (GREEN, 2008, p.10);

De acordo com os depoimentos, os alunos e bolsistas que aprenderam informalmente escolheram as músicas que gostariam de tocar. Estas músicas foram provenientes de diversas fontes⁷ e neste caso podemos observar que a Internet proporcionou um aumento nas possibilidades de acesso a uma grande quantidade de músicas, seja através de plataformas de compartilhamento como o 4shared.com (<https://m.4shared.com/>) ou através de sites como: Conexão Mp3 (www.ConexaoMp3.com), Palco Mp3 (www.Palcomp3.com)⁸, etc.

Podemos acrescentar que durante a elaboração deste trabalho observou-se um crescimento da rede de *streaming*⁹ de vídeos e músicas nas quais podemos ter acesso a milhões de vídeos e músicas instantaneamente. Apesar da grande quantidade de músicas disponibilizadas, existe a possibilidade de não encontrar uma determinada música nestas plataformas. Nenhum aluno ou bolsista mencionou a utilização destes sites na busca por uma música desejada, mas o destaque é necessário devido a grande quantidade na oferta de músicas atualmente, o que pode influenciar na escolha e no acesso às músicas desejadas.

7 No caso dos participantes da oficina o compartilhamento de arquivos através da conexão Bluetooth e o *download* de músicas da Internet foram as categorias mais citadas.

8 Nomes dos sites citados nas respostas ao questionário dos alunos.

9 A tecnologia streaming é uma forma de transmissão instantânea de dados de áudio e vídeo através de redes. Por meio do serviço, é possível assistir a filmes ou escutar música sem a necessidade de fazer download, o que torna mais rápido o acesso aos conteúdos online." Como principais fontes podemos citar os sites www.netflix.com.br (vídeos). Fonte: <http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2013/05/conheca-o-streaming-tecnologia-que-se-popularizou-na-web.html> Acesso: 03/11/2017.

Dentre os sites mais populares que oferecem músicas podemos citar: Deezer (www.deezer.com.br); Spotify (www.spotify.com.br); Fonte: <https://www.tecmundo.com.br/software/121251-pocket-9-melhores-apps-streaming-musica.htm> Acesso: 03/11/2017.

2 – “O principal método de aquisição de habilidades envolve a cópia de gravações de ouvido” (GREEN, 2008, p.10), ou processo de “tirar músicas de ouvido” a partir de uma referência de áudio;

De acordo com os bolsistas e alunos, o processo de tirar músicas de ouvido foi considerado difícil para um pessoa que está no estágio inicial de aprendizado, sendo necessária certa prática ou algumas “dicas” de pessoas próximas que já conheçam este procedimento para que o aprendiz consiga tirar algumas informações de ouvido da música que deseja.

As músicas escolhidas por eles, tanto na época do aprendizado quanto nas atividades da oficina, foram compartilhadas com os colegas no formato de Cd’s, via Bluetooth e Whatsapp, foram escutadas através da divisão dos fones de ouvido do celular ou diretamente no computador por meio do acesso a algum site de músicas, nos mais diferentes formatos oferecidos como Mp3, Wave, etc. (SILVA, 2014b)

Todos eles mencionaram que acessam a Internet na busca por informações sobre como tocar uma música e a maioria declarou que através dos sites Cifraclub e Youtube conseguem assistir a vídeos com demonstrações de pessoas tocando e/ou ensinando como tocar uma música, no formato de vídeo-aulas (GOHN, 2003). Como a quantidade de informações sobre como tocar está sempre aumentando na Internet, a prática de tirar músicas de ouvido como único recurso para se tocar uma música ou um trecho musical pode estar em declínio, vindo a ser utilizada como último recurso a ser empregado.

3 – “O aprendizado acontece de maneira individual ou com amigos através do auto aprendizado, aprendizado dirigido por pares e aprendizado em grupo” (GREEN, 2008, p.10).

Com a sua popularização, a Internet possibilitou entre outras coisas a interação de pessoas que estão fisicamente distantes (CERNEV, 2015; GOHN, 2008, WALDRON, 2012). Esta interação pode ser entendida nas seguintes situações:

- 1) Desde uma simples observação de um vídeo postado no Youtube;
- 2) Através de conteúdos oferecidos de graça como blogs e fóruns nos quais há a possibilidade de conversar com outras pessoas através de mensagens e e-mails;
- 3) Através dos conteúdos pagos exclusivos para assinantes, no próprio Youtube ou em outros sites, onde o aprendiz pode enviar sua sugestão, opinião ou dúvida e dialogar com a pessoa proprietária da página ou site através de mensagens e/ou e-mails;
- 4) Até aulas através da conexão de vídeo como no Skype¹⁰ (PAARMANN, 2016) quando o aprendiz pode conversar em tempo real com um amigo/colega, tutor ou professor que pode estar em outra cidade ou até em outro país (GOHN, 2015).

Sendo assim, além da possibilidade de interação com as pessoas próximas para o esclarecimento de dúvidas, o aprendiz conta com a disponibilidade de contato, através

¹⁰ <https://www.skype.com/pt-br/> Acesso em 05/11/2017.

da Internet, com várias pessoas distantes fisicamente. Caso ele possua um entendimento na língua inglesa, ele poderá entrar em contato com pessoas de outros países ampliando exponencialmente as possibilidades de interação para fins de um aprendizado musical.

4 – “Habilidades e conhecimentos tendem a ser assimilados de forma confusa, aleatória, idiossincrática e holística - partindo do todo, e com exemplos musicais retirados do ‘mundo real’” (GREEN, 2008, p.10).

Os alunos e bolsistas declararam que no momento do seu aprendizado buscavam informações nos lugares e com os recursos disponíveis sobre como tocar uma música que eles desejavam. Desta forma eles sempre tinham como ponto de partida uma música que eles tinham escutado e gostado, e que foi retirada de um repertório conhecido e reconhecido, ou seja, partiam da música como um todo, de modo semelhante descrito por Green (2008). Neste caso, a Internet ampliou as possibilidades de compartilhamento de músicas e o acesso a uma grande quantidade de músicas disponibilizadas, como comentado anteriormente, fazendo com que o aprendiz tenha mais opções para escutar, escolher e aprender.

No caso do Youtube, há uma grande quantidade e variedade de vídeos, o aprendiz possivelmente não saberá distinguir aquele que apresenta um conteúdo com uma explicação mais clara de algum outro, menos elaborado, menos eficiente, ficando a seu critério optar por qualquer um dos vídeos disponibilizados. Desta forma, dependendo da sua escolha, o vídeo selecionado poderá confundir o aprendiz invés de esclarecer sua dúvida, dificultando o seu aprendizado. Esta escolha pode ser feita também através de indicações de colegas e amigos que já assistiram e gostaram de um determinado vídeo sobre a aprendizagem.

5 – “Envolve uma profunda integração entre escuta, performance, improvisação e composição em todo o processo de aprendizagem” (GREEN, 2008, p.10).

No aprendizado musical dos alunos e bolsistas observou-se esta integração destacada pela autora e de acordo com os depoimentos, durante a aprendizagem, estes processos alternavam-se de maneira que em determinados momentos predominava a escuta, em outros a performance e assim sucessivamente.

Um bolsista relatou que, comparando sua experiência de colégio e a oficina de música, houve uma diminuição no interesse por parte dos alunos em formar um grupo e/ou bandas para tocar as músicas preferidas e participar de atividades musicais.

Este fato foi comprovado a partir das repostas dos vinte alunos sobre sua prática musical anterior à oficina. Dezoito alunos responderam que não participam de nenhuma banda e dois participam de um grupo musical, sendo que um deles toca violão há dois meses e outro aluno toca bateria a dois anos.

No caso da formação de grupos podemos comentar que a falta de novos grupos como referências e a valorização dos artistas individuais podem ser fatores desestimulantes para os alunos, mas não possuímos dados que confirmem esta suposição. O fato é que os alunos gostaram de tocar em grupo durante todas as atividades realizadas na oficina, mas

não foi demonstrado por eles um desejo de formar um grupo com os colegas para tocar as músicas que gostam.

CONCLUSÃO

Na prática em grupo a ênfase era tocar um repertório escolhido pelos alunos. Eles deveriam tentar “tirar estas músicas de ouvido”, ensaiar com seus grupos e posteriormente apresentá-las aos demais integrantes da oficina. Esta possibilidade deixou os alunos interessados e motivados, pois poderiam aprender a tocar as músicas que gostavam, junto aos colegas, além de também aplicar aquilo que foi aprendido no momento anterior (esclarecimento das dúvidas sobre alguma música/trecho musical).

O processo de “tirar músicas de ouvido” foi considerado difícil pelos alunos e todos precisaram do auxílio dos bolsistas para solucionar alguma dúvida. Mesmo diante desta dificuldade, este exercício mostrou-se efetivo para aprendizagem e aprimoramento da audição. Os participantes que já haviam praticado anteriormente esta atividade reconheceram que com o passar do tempo e a persistência no exercício, era possível “tirar” cada vez mais informações da música, ou seja, aprimorar o reconhecimento dos sons e sua equivalência no instrumento.

A tecnologia esteve presente em todas as etapas da oficina de música e de forma surpreendente pudemos constatar a sua crescente influência nas atividades realizadas. A partir de dispositivos cada vez mais acessíveis e potentes, a aquisição, a escuta e o compartilhamento de áudios, vídeos e toda e qualquer informação sobre música foi extremamente facilitado. Ampliaram-se as possibilidades de acesso aos materiais que podem auxiliar o aprendizado musical. Os sites Cifraclub e Youtube foram amplamente mencionados como exemplos deste movimento. Um recurso importante salientado é que nestes sites pode-se ver e rever partes ou todo o vídeo quantas vezes forem necessárias, sendo o entendimento do conteúdo, desta forma, facilitado. Além disso, através de links com as redes sociais ou canais próprios, há a possibilidade de interação com pessoas distantes fisicamente e que possivelmente nunca poderiam se encontrar. Antes se aprendia com colegas, vizinhos, pessoas próximas, mas agora além destes contatos é possível conversar e interagir com pessoas de qualquer lugar do mundo, bastando ter um equipamento adequado.

Este ambiente virtual continua em expansão e a cada dia novos materiais direcionados para a prática musical são postados em sites e redes sociais, ampliando exponencialmente as possibilidades de acesso, troca de informações e aprendizagem. Devemos salientar que as respostas aqui descritas foram dadas no ano de 2014, quando foram aplicados os questionários. Com o rápido desenvolvimento da Internet e dos dispositivos eletrônicos, bem como a popularização do acesso a estas tecnologias, as respostas poderiam apresentar diferenças, se as perguntas fossem feitas agora.

REFERÊNCIAS

CERNEV, Francine. K. **Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: Motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem**. Porto Alegre. 243p. Tese de Doutorado. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

FERNANDES, José. N. **Oficinas de música no Brasil. História e metodologia**. 2ª Ed. Teresina. Ed. Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

FRANÇA, Cecília. C. Riffs forever: O rock na sala de aula. **Música na Educação Básica**, Londrina. v.4, n. 4, p. 70-85, 2012.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático**. 2ª Ed. Petrópolis. Ed. Vozes, 2003. p. 64–89.

GOHN, Daniel. M. **Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas**. São Paulo. Annablume. 2003.

_____. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. **Revista da Abem**. Porto Alegre. v. 19, p. 113–119, 2008.

_____. Educação Musical com as tecnologias da EaD. In: SILVA, Helena L.; ZILLE, José A. B. **Música e Educação: Série diálogos com o som**. vol. 2. Barbacena. EdUEMG. 2015. p.157-169.

GREEN, Lucy. **How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education**. London. Ashgate Publishing, Ltd., 2001.

_____. **Music, Informal Learning and the School : A New Classroom Pedagogy**. Hampshire/ England. Ashgate Publishing Limited, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático**. 2ª Ed. Petrópolis. Ed. Vozes, 2003. p. 90–113.

LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**. Porto Alegre. Ed. UFMG, 1999.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. 2nd Ed. London. SAGE Publications, 2002.

MERRIAM, Sharan. B. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation**. 2nd Ed. San Francisco/USA. Wiley, 2014.

PAARMANN, Heraldo. **Jovens guitarristas, aprendizagem autodirecionada e a busca pela orientação musical**. São Paulo. 2016. 147p. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2016.

PRICE, David. Non-formal Teaching and Musical Futures. In: D'AMORE, Abigail (Org.). **Musical Futures an approach to teaching music**. 2nd. ed. London. Musical Futures, 2012. p. 44–46. Disponível em: www.musicalfutures.org.uk Acesso: 3 abril. 2017.

SILVA, Helena. L. O ensino de música no ensino médio: reflexões a partir do Projeto PIBID Música UEMG. **Revista Nupeart**. Florianópolis. Ed. UDESC. v. 12, n. 12, p. 10–21, 2014a.

_____. Mediando as escutas musicais dos jovens: uma proposta para a educação musical na escola regular. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul/RS. Ed. UNISC. v. 22, n. 1, p. 122–147, 2014b.

SILVA, Walênia M. **Motivações, Expectativas e Realizações na Aprendizagem Musical: uma Etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música**. 152p. 1995. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

STAKE, Robert. E. **Pesquisa Qualitativa: Estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre. Artmed Ed. 2011.

WALDRON, Janice. YouTube, fanvids, forums, vlogs and blogs: Informal music learning in a convergent on-and offline music community. **International Journal of Music Education**. London. v. 31, n. 1, p. 91–105, 2012.

CONTEXTO E COMPREENSÃO: PERCEBENDO OS SENTIDOS PROFUNDOS DO TEXTO

Data de aceite: 01/06/2021

Stenio Lima de Oliveira

Aluno do Curso de Letras da Universidade
Federal de Pernambuco

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo demonstrar a importância do contexto para compreensão dos sentidos profundos do texto. Baseado na perspectiva de língua como forma de interação tendo como referencial (KOCH, 2011; 2012), (MARCUSCHI, 2008), (MARQUES, 2001), (DIJK 2008; 2018) e (ANTUNES, 2010) buscaremos esclarecer as diferentes concepções de texto e contexto e identificar as relações existentes entre os fatores textuais e os contextuais em uma atividade de interação de uso da língua. Para tanto, exploraremos, através de exemplos retirados de postagens de páginas jornalísticas, as consequências do contexto para a compreensão, revelando assim, o papel do contexto diante de casos de ambiguidade, justificativas e da inferência de sentidos em textos escritos. Após perceber os crescentes casos de posturas assumidamente preconceituosas e excludentes, buscaremos aliar o trabalho a uma funcionalidade de conscientização, fornecendo, assim, através do conteúdo exposto, uma forma de ensinar e analisar diferentes textos que apenas podem ser compreendidos em sua magnitude, através da percepção do contexto em que eles estão inseridos, o que possibilita uma ampliação do horizonte de criticidade e compreensão. Para tanto, fundamentamos nossa prática nos

pressupostos de (DIJK, 2008), o qual estabelece meios e critérios para a uma análise crítica do discurso baseada no combate às desigualdades sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Língua; Texto; Contexto; Compreensão; Ensino.

ABSTRACT: The present work aims to demonstrate the importance of the context for understanding the deep meanings of the text. Based on the perspective of language as a form of interaction having as a reference (KOCH, 2011; 2012), (MARCUSCHI, 2008), (MARQUES, 2001), (DIJK 2008; 2018) and (ANTUNES, 2010) we will seek to clarify the different conceptions of text and context and identify as existing relationships between textual and contextual factors in an interaction activity using the language. To this end, we will explore, through examples taken from journalistic page posts, as consequences of the context for understanding, thus revealing the role of the context in the face of cases of ambiguity, justifications and the inference of meanings in written texts. After realizing the growing cases of admittedly prejudiced and excluding postures, we will seek to combine work with an awareness function, thus resulting in the content exposed, a way to use and analyze different texts that can only be understood in their magnitude, through the perception of the context in which they are inserted, which enables an expansion of the horizon of criticality and understanding. Therefore, we base our practice on the assumptions of (DIJK, 2008), which prioritizes means and criteria for a critical analysis of the discourse based on combating social inequalities.

KEYWORDS: Tongue; Text; Context; Understanding; Teaching.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo direcionados por opiniões que buscam a todo momento influenciar nossa forma de pensar. Desde o momento em que acordamos até o dormir no fim do dia, somos bombardeados por notícias jornalísticas, vídeos em plataformas on-line, postagens em redes sociais, propagandas e atos de fala das pessoas com quem nos comunicamos verbalmente. Todas essas informações a que temos acesso são direcionadas e expostas em determinados meios de comunicação, por determinadas pessoas, sempre com um objetivo e direcionada a determinados públicos, porém, a linguagem não se resume apenas aos efeito comunicativo ou à estrutura textual que compõe o texto para se comunicar ela engloba saberes preexistentes, ideologias e diferentes mecanismos extratextuais que são mobilizados no ato de interação. Assim, a necessidade de que se compreenda quais são esses saberes e como eles interferem na atividade de interação linguística faz parte da necessidade da pessoa humana enquanto cidadão consciente.

A busca pela compreensão dos mecanismos extralinguísticos que estão presentes em um ato comunicativo apenas surge pelo entendimento da necessidade de compreensão mais profunda do que se apresenta a nós como atividade de uso da língua. Sobre as relações entre os parâmetros linguísticos e extralinguísticos (CARDOZO, 2005, P. 11) aponta algumas questões sobre a atividade de uso da língua:

“Todas as práticas pedagógicas que envolvem a produção da linguagem colocam em relação, nas mais variadas situações discursivas, três elementos: interlocutores, enunciado e mundo. Nesse sentido, falar, ler, escrever, citar, analisar, produzir, repetir, resumir, criticar, narrar, imitar, parafrasear, parodiar etc., são práticas em que a linguagem enquanto discurso materializa o contato entre o linguístico (a língua enquanto um sistema de regras e de categorias) e o não-linguístico (um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos), por meio de sujeitos interagindo em situações concretas.”

No entanto, a percepção das características extratextuais que são de suma importância para a compreensão e uso da linguagem estão diretamente ligadas a contextos sociopolíticos e teóricos, uma vez que esses contextos atuam diretamente sobre a visão de uso da língua e sobre as práticas pedagógicas do professor em sala de aula. Sobre a influência que a visão de língua exerce sobre a atividade docente (CARDOZO, 2005, P. 10) diz que:

“Estamos convencidos de que a dificuldade que a escola tem de alfabetizar e garantir o uso eficaz da linguagem em todos os níveis é, sim, decorrente de concepções equivocadas sobre a língua, linguagem e ensino de língua. Uma mudança de conteúdos em nossas escolas do ensino fundamental e médio deve acontecer somente quando finalmente modificarmos nossa concepção de linguagem e de ensino/aprendizagem; quando conseguirmos entender que a linguagem é um modo de produção social, envolvendo interlocutores e

contexto, e que a sala de aula é um lugar privilegiado dessa produção. Que somente se aprende uma língua produzindo textos e discursos.”

Assim, a partir dos pressupostos apontados anteriormente por (CARDOZO, 2005), faz-se necessário realizar uma breve análise das diferentes concepções de língua, para que possamos chegar às concepções de texto e contexto mais adequadas para o trabalho com a língua portuguesa. Para tanto, vamos analisar algumas das correntes linguísticas que mais foram utilizadas como base para a construção das políticas educacionais brasileiras e para direcionar a metodologia de ensino em sala de aula.

De acordo com (MARCUSCHI, 2008, p. 16) são duas as concepções de uso da língua que mais foram estudadas e analisadas pelos teóricos da linguagem no decorrer do séc XX, o estruturalismo/formalismo, que busca através de análises puramente estruturais esclarecer os diferentes fenômenos da linguagem de forma “descontextualizada”, foi aos poucos colocado de lado pelo funcionalismo, que tratava a língua como capacidade inata da espécie humana e a linguagem como atividade funcional que era desempenhada com vistas a atingir determinados objetivos, no entanto, a atividade sob um viés funcionalista, levava em conta o contexto e o uso do léxico, características sociais, cognição e a interação. Cabe, no entanto, salientar que os aspectos mais interacionais, contextuais e sociais de uso da língua não foram amplamente estudados por nenhuma das correntes.

Ainda segundo (MARCUSCHI, 2008) apenas depois do que se consolidou como virada pragmática, em meados do século XX, foi que os estudos voltados aos parâmetros discursivos ganharam força: “Os estudos discursivos e pragmáticos tentam esclarecer como se dá a produção de sentidos relacionados aos usos efetivos: o sentido se torna algo situado, negociado, produzido, fruto de efeitos enunciativos e não algo prévio, imanente e apenas identificável como conteúdo.”

Assim considerando os estudos discursivos como fundamentais para a análise deste trabalho situaremos os estudos aqui presentes em uma perspectiva sócio interacionista de uso da língua que a partir dos estudos pragmáticos buscam analisar os fenômenos linguísticos e discursivos a partir de uma visão que considera a interação e o caráter social de uso da língua ferramentas fundamentais para a fundamentação de hipóteses de estudos. Tal perspectiva de uso da língua está ainda voltada para uma visão de prática de ensino que busca a liberdade social dos alunos enquanto cidadão e o aprimoramento do pensamento crítico, tomando como base alguns postulados amparados pelos ideais de ensino expressos em (SOARES, 1987):

“É na articulação desses conhecimentos produzidos por diferentes teorias, em diferentes campos – Linguística e Sóciolinguística, Sociologia e Sociologia da linguagem, Psicologia e Psicolinguística-, que se deve fundamentar um ensino da língua materna que se incorpore ao processo de transformações sociais, em direção a uma sociedade mais justa. Entretanto, para que esses conhecimentos venham a transformar, realmente, o ensino da língua, é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar por

meio da língua e, principalmente, ensinar a língua são tarefas não só técnicas, mas também políticas. Quando teorias sobre as relações entre linguagem e classe social são escolhidas para fundamentar e orientar a prática pedagógica, a opção que se está fazendo não é, apenas, uma opção técnica, em busca de uma competência que lute contra o fracasso na escola, que, na verdade, é o fracasso da escola, mas, é, sobretudo, uma opção política, que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais.”(p. 79)

A metodologia e os objetivos deste trabalho estão, ainda, amparados nos documentos atuais que direcionam as políticas de desenvolvimento educacional tal como descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que situam as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos do ensino médio dentro de um horizonte de perspectiva que situa o uso e estudo da língua em situações concretas de comunicação buscando, dessa maneira, a realização de atividades linguísticas que ultrapassem os meros parâmetros estruturais de uso e análise linguística:

“As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.” (p. 55)

Partindo da premissa expressa pelo (PCN) de que a educação deve buscar direcionar seus esforços para suprir a necessidade de inserção do aluno como cidadão crítico que atua em sociedade e desenvolve seu papel de cidadão, é importante refletir sobre a importância de se fazer apontamentos relacionados à melhor forma de, através do ensino, tornar o aluno cidadão consciente, no entanto, é preciso compreender também o papel do professor diante da atividade docente, uma vez que, essa atividade é antes de tudo um compromisso assumido pelo docente em sala de aula para com a liberdade de pensamento do aluno. A cerca desse compromisso do professor em sala de aula aponta (FREIRE, 1983, p.16): “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”.

De acordo com (FREIRE, 2019), a prática docente deve prezar pela libertação da mentalidade crítica dos alunos, agindo como facilitador do conhecimento e o docente deve, pois, agir como ser humano que enxerga da mesma forma a humanidade em seus alunos, os quais devem adquirir conhecimentos para a vida. Assim, o desenvolvimento da criticidade e da cidadania deve sempre pautar as atividades dos educadores ativos e conscientes.

"A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundamentar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo"(p. 94)

Baseado pois na objetividade de uma prática de ensino libertador (FREIRE, 1983, P. 21) aponta que a relação ideológica que move os saberes pedagógicos apenas pode ser efetivamente útil a partir da consciência do educador sobre necessidade de se fundamentar a prática humanística em saberes científicos como forma de ampliação do conhecimento de mundo para a constante melhoria da sua prática de ensino.

Dessa forma, na busca pelo desenvolvimento de uma prática de ensino libertadora que possa contribuir para promover a ampliação do senso crítico do aluno através do estudo da linguagem, que esteja amparada por uma concepção de língua como forma de interação e como atividade pedagógica libertadora, idealizamos uma proposta de ensino de língua que contempla a relação entre o contexto e os sentidos profundos do texto, com o objetivo de estabelecer meios que possibilitem a percepção por parte do aluno de língua portuguesa, no ensino médio, dos mecanismos que compõem os diferentes contextos que circundam as atividades de uso da língua em uma situação concreta de interação, trazendo assim para a vida do aluno meios de se defender do discurso manipulador. Para tanto, faz-se necessário realizarmos algumas considerações acerca das diferentes noções de texto e contexto, as quais foram percebidas de diferentes maneiras ao longo do tempo durante o desenvolvimento de diferentes concepções linguísticas.

Objetivando, também, suprir a necessidade de conhecimento dos estudantes de letras como forma de oferecer uma contribuição científica para o trabalho com uma perspectiva interativa de uso da língua, através da análise discursiva em sala de aula, o presente artigo encontra objetivação pelo fato expresso por (BAGNO, 2005, p. 66) quando ao tratar das dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula:

"Muitos são os estudantes que se graduam em Letras sem jamais terem ouvido falar, em sua formação, de pragmática lingüística, de análise do discurso, de lingüística textual, de análise da conversação, de letramento, de gramaticalização, de gêneros textuais e de outras áreas de investigação que, paradoxalmente, se encontram em plena ebulição nos centros de pesquisa das grandes universidades brasileiras. Outros campos de estudo, como a sociolingüística e a semântica, que chegam a constituir, em alguns casos, disciplinas com esses mesmos nomes, são abordados de forma esquemática e pouco instigadora. Todas essas áreas de estudo, no entanto, são de fundamental importância para a formação de docentes capazes de promover a plena educação lingüística de seus alunos."

DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DO ESTUDO

A visão do professor a respeito do objeto de ensino de língua está diretamente influenciada pela visão que ele tem da língua, a respeito dessa relação aponta (KOCH, 2011, p. 13): “A concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote”. Dessa forma, a didática de ensino está diretamente pautada nos pressupostos teóricos desenvolvidos pelas diferentes teorias linguísticas que foram se desenvolvendo com o tempo. Sobre a relação entre a forma de trabalho com a língua e as diferentes concepções teóricas da linguagem aponta (MARCUSCHI, 2008, p. 58): “Embora não seja necessário, é sempre fundamental explicar com que noção de língua se trabalha, quando se opera com categorias tais como texto ou discurso.

Assim, através da reflexão trazida anteriormente sobre língua, podemos, agora, levantar uma reflexão sobre as noções de texto e contexto, tradando da importância do trabalho com o texto em sala de aula e da relação existente entre texto e contexto, para a partir dessas reflexões podermos analisar quais as consequências de se considerar o contexto diante da interação linguística através dos texto. Sobre a relação entre visão de língua e texto aponta (KOCH, 2011, p. 16) “O próprio conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito.”

(MARCUSCHI, 2008, p. 72,) nos apresenta uma visão sobre o que seria o texto diante da perspectiva sociointeracionista de uso da linguagem:

“O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sóciohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bahktin dizia da linguagem que ela ‘*refrata*’ o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele ‘*refrata*’ o mundo e na medida em que o reordena e reconstrói.”

O trabalho com as diferentes instâncias da linguagem, como visto anteriormente, depende em uma ampla gama de aspectos da visão de língua que se tem. Assim a partir da visão de língua e texto diante da visão interacionista de uso da língua nem sempre foi meio de trabalho nas salas de aula, uma vez que a visão de língua nem sempre foi a mesma. Ainda de acordo com (MARCUSCHI, 2008), foi somente a partir de estudos direcionados pela Linguística de Texto que os trabalhos voltaram o texto para uma perspectiva mais interacional de uso da língua, uma vez que antes o trabalho com o texto não davam conta dos parâmetros extratextuais e situavam o texto sob uma visão meramente estrutural considerando apenas os eventos linguísticos que ocorriam em sua estrutura linguística. Acerca dessas diferentes formas de visão do texto como evento comunicativo aponta (MARCUSCHI, 2008):

“A motivação inicial da LT foi a certeza de que as teorias linguísticas tradicionais não davam conta de alguns fenômenos linguísticos que apareciam no texto. E estes fenômenos eram resumidos numa expressão quase mágica: relações interfrásicas. Constatava-se que certas propriedades linguísticas de uma

frase só eram explicáveis na sua relação com uma outra frase, o que exigia uma teoria que fosse além da linguística de frase.” (p. 73)

É pois, no texto que podemos estudar as diferentes relações de sentido, tendo em vista que é a partir da busca pela compreensão do sentido que a funcionalidade do texto é expressa uma vez que o texto de acordo com (ANTUNES, 2010), todo texto é ato comunicativo dotado de intenção e significação, que ganha valor de ato funcional, uma vez que sempre que procuramos por um procuramos com um objetivo particular. (ANTUNES, 2010) complementa sua reflexão sobre o texto nos fazendo refletir sobre o aspecto funcional primário do texto que é o estudo da significação:

“Consequentemente, todo texto é expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sócio comunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano. (...) Assim, compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas. (p. 31)

A partir da percepção dessas diferentes relações de ordens linguísticas e extralinguísticas, que surgem através do contato com o texto, que resolvemos orientar nosso estudo para esclarecer as nuances que podem ser percebidas através da percepção do contexto diante de um ato de compreensão textual, sendo que o contexto é segundo (KOCH, 2011, p. 29) “O contexto é um conjunto de suposições trazidas para a interpretação de um enunciado. Todavia, para que possamos iniciar a análise dos exemplos, temos que situar o contexto em uma perspectiva de uso da língua uma vez que, todo o trato para com a língua se faz através da percepção dos eventos linguísticos sob um determinado prisma teórico, assim como foi feito com o conceito de texto, que ganhou valor de atividade sociocomunicativa diante da perspectiva sociointeracionista de uso da língua.

A visão de (KOCH, 2011) sob contexto, encontra suas raízes na perspectiva de texto como evento comunicativo, este, situado em um contexto de língua como interação. No entanto, assim como o texto, o conceito de contexto, já vem sendo adaptado e readaptado desde o surgimento das primeiras correntes linguísticas mais estruturais, o qual, sob a variedade conceitual existente com relação à definição de contexto (KOCH, 2011, p. 23) aponta que: “As concepções de contexto variam consideravelmente não só no tempo, como de um autor para outro; e ocorre mesmo que um mesmo autor utilize o termo de maneira diferente, em vários momentos sem disso se dar conta.”

Assim com o passar do tempo a concepção foi se direcionando aos objetivos de estudos pautados em determinadas teorias. (KOCH, 2011, p. 23) aponta algumas reflexões sobre o surgimento e conceituação a partir das reflexões do estruturalismo:

“Na fase inicial das pesquisas sobre o texto, que se tem denominado a fase da análise transfásica, o contexto era visto apenas como o entorno verbal, ou seja, o co-texto. O texto era conceituado como uma sequência ou combinações de frases, cuja unidade e coerência seria obtida através da reiteração dos

mesmos referentes ou do uso de elementos de relação entre segmentos maiores ou menores do texto. Paralelamente, os pragmaticistas chamavam a atenção sobre a necessidade de se considerar a situação comunicativa para a atribuição de sentido a elementos textuais como os dêiticos e as expressões indiciais de modo feral.”

A partir da reflexão sobre o que vinha ou não levado em conta durante a atividade de uso da língua através dos textos, surge a necessidade de se estudar as diferentes relações extralinguísticas que a mera análise puramente estrutural não dava conta. Uma vez que ainda segundo (KOCH, 2011) a relação de quem entra em conta está diretamente direcionada sob prismas sociais, já que vivem sob condições sociopolíticas que lhes direcionam atitudes e deveres sob uma ótica ideológica.

(MARCUSCHI, 2008, p. 87-88) reflete sobre as questões contextuais que fogem ao mero repertório linguístico-estrutural e que merecem efetivamente serem levados em consideração além dos contextos que se estabelecem situando-se em diferentes ambientes extralinguísticos:

“Assim, chegamos às relações ditas contextuais. Estas relações se estabelecem entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva (o que envolve os conhecimentos individuais e coletivos). Não se pode produzir nem entender um texto considerando apenas a linguagem. O nicho de significado do texto (e da própria língua) é a cultura, a história, e a sociedade. Esta inserção pode dar-se de diversas formas e por isso um texto pode ter várias interpretações, embora não inúmeras nem infinitas.”

A partir da percepção da necessidade de se tratar do contexto para se chegar aos sentidos profundos do texto que não podem ser identificados através de uma análise que leve em consideração a mera estrutura verbal, considerando os fatores sociopolíticos, históricos e culturais que envolvem os diferentes contextos em que os textos estão inseridos é que chegamos ao conceito definido por (KOCH, 2012, p. 61) que nos remete à concepção de um contexto sóciocognitivo e das relações que apenas podem surgir diante da consideração desse contexto como base para a compreensão textual:

“Para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sóciocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Em outras palavras, seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual etc.) devem ser ao menos em parte, compartilhados, uma vez que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos. Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros já traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é, por si mesmo, um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente.”

Assim, a partir das reflexões sobre texto e contexto iremos refletir sobre a compreensão diante da perspectiva de língua como interação e da necessidade de entender o papel dessa para identificação dos sentidos do texto, uma vez que é a partir de

uma conceituação do que seria a compreensão que poderemos refletir sua importância.

Entender a língua como uma atividade de interação pressupõe considerar os envolvidos no processo interacional como sujeitos ativos que agem sobre o texto de acordo com seus conhecimentos enciclopédicos, ideologias e limitações cognitivas. A partir do entendimento de que se é importante considerar os sujeitos para a partir da reflexão do olhar pessoal poder entender a interação (DIJK, 2008, p. 20-21) nos remete a refletir sobre essa pessoalidade que está presente em uma atividade de interação quando diz que: “Não obstante, os *usuários da língua* envolvidos podem ser muito diferentes. Podem dispor de conhecimento, crenças e opiniões diferentes, ter diferentes papéis sociais, podem ser crianças ou adultos, do sexo masculino ou feminino, podem ter diferentes níveis de escolaridade e daí por diante.”

As diferenças sociocognitivas a que todos nós estamos dispostos tem relação direta com a percepção e compreensão do mundo e de textos. Assim não se pode apenas falar em uma compreensão, mas, de acordo com (DIJK, 2008) o correto é afirmar que existem diferentes tipos de compreensão de acordo com a visão de mundo de cada um e de acordo com a visão de mundo e de língua:

“Finalmente, existem também diferentes tipos, estilos ou modos de compreensão. Já apresentamos a possibilidade de uma leitura rápida de uma estória no jornal. Por outro lado, poderemos também estudar ativamente, ou até decorar, alguma parte de um livro-texto, poderemos ler um texto prestando muita ou pouca atenção, poderemos, poderemos ser ou não distraídos por outras informações contextuais, e assim por diante. Também faremos abstração dessas diferenças e agiremos como se o usuário da língua processasse toda informação, constrísse uma representação completa e processasse toda informação, constrísse uma representação completa e parasse a construção da representação tão logo um certo número de condições fossem satisfeitas, por exemplo, aquelas de coerência local e global (macroestrutural). No entanto, nossa abordagem estratégica formalmente garantiria a possibilidade de os usuários da língua realmente processarem informações de maneira incompleta e incorreta, mas, mesmo assim, sentirem que compreenderam o texto. Deforma semelhante, limitamos, o modelo a uma explicação da compreensão semântica apropriada. Já acentuamos que a compreensão dos aspectos pragmáticos ou interacionais do discurso não será delineada de forma completa, mas isso também implica ignorar outros relacionamentos pessoais ou experiências do ouvinte, assim como sua compreensão social ou ideológica do discurso ou a compreensão da pessoa que produz o discurso, o que implicaria a atribuição de várias estruturas de motivação e personalidade. Não existe um processo de compreensão único, mas processos de compreensão que variam de acordo com diferentes situações, de diferentes usuários da língua, de diferentes tipos de discurso.” (DIJK, 2008, p. 21)

A partir das reflexões trazidas por (DIJK, 2008) podemos situar o processo de compreensão de acordo com a perspectiva sociointeracional de uso da língua que de acordo com (KOCH, 2011, p. 17) adquire um valor específico:

"Adotando-se esta última concepção – de língua, de sujeito, de texto – a compreensão deixa de ser entendida como simples "captação" de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo."

Conscientes das noções essenciais de texto, contexto e compreensão diante da perspectiva interacional de uso da língua partiremos agora para a análise de três exemplos, que servirão de base para compreender como se dão as relações contextuais diante dos diferentes objetivos quando da produção do texto e da percepção por parte do leitor. No entanto cabe a nós ressaltar e lembrar que valor da abordagem está fundamentada em preceitos linguísticos e sociais que buscam o desenvolver o senso crítico do aluno em sala de aula, uma vez que de acordo com (DIJK, 2018) os Estudos Críticos do Discurso (ECD) devem, pois, assumir, uma postura de combate ao abuso de poder através da linguagem, sendo esse abuso, representado pela tentativa de manipulação do pensamento através do discurso.

Para o estudo foram pesquisados exemplos textuais que se enquadram em objetivos de análise, os quais serão direcionados de acordo com parâmetros de estudos contextuais apresentados por (KOCH, 2012), com vistas a entender algumas peculiaridades linguístico-discursivas que estão presentes em uma análise de texto que leva em consideração o contexto em suas diferentes representações teóricas, que vai desde uma atividade como co-texto que exerce função de desambiguar estruturas linguísticas, passando pela realização de justificativa da escrita até a influência na percepção do que se lê e na realização de inferências. Assim, apresentaremos, de acordo com a visão de língua aqui apresentada e defendida, um estudo que pode servir de base para uma atividade em sala de aula que pode situar o estudo do discurso em uma ação de desenvolvimento do pensamento crítico do aluno.

Para a realização da atividade serão feitas considerações de cunho analítico-comparativo, uma vez que buscaremos situar o estudo fazendo apontamentos a partir do exemplo inicial, buscando descrever a diferenças existentes entre um exemplo e outro e apontando através de análises específicas características do estudo do contexto para revelar o entendimento final sobre as diferentes situações de análise do discurso situado pela consideração da compreensão através da utilização dos diferentes contextos apresentados como ferramenta para chegar aos sentidos profundos do texto em lide.

Os exemplos foram retirados de fontes diversas, o primeiro é um exemplo dado por (KOCH, 2012) e os demais foram buscados em sites de notícias jornalísticas como (Editorial da Época, Folha de São Paulo e Correio do Povo), e estes, foram delineados pela busca de se refletir através de uma temática política direcionada a fatos linguísticos,

de conhecimento público, que ocorreram durante as eleições de 2018. Tal perspectiva de análise busca direcionar-se ainda a um prisma social de conscientização, uma vez que segundo (SOARES, 1987) a prática pedagógica é antes de tudo uma luta social e deve, através do ensino situar o aluno diante das adversidades políticas e sociais para que ele possa da melhor forma desempenhar sua função de cidadão ativo em sociedade.

Antes, porém de realizarmos as inferências a respeito dos exemplos que serão apresentados cabe a reflexão a respeito do que seria a conceituação de enunciado, uma vez que buscaremos enxergar através dos exemplos meios de compreensão das características discursivas do que se expõe. Diante dessa necessidade de entendimento sobre o que é o enunciado discursivo (CARDOZO, 2005, p. 36.) nos apresenta algumas noções elementares quando coloca que:

“Enunciado, é para Focaut (1969), a materialidade repetível, a unidade elementar do discurso (discurso é um conjunto de enunciados que pertencem à mesma formação discursiva”. O enunciado é um acontecimento único, mas aberto à repetição, à transformação, à reativação. Um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Está ligado não apenas a situações que o provocam e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem. É institucional.”

Partiremos agora para a análise dos primeiros exemplos dado por (KOCH, 2012), que trás os seguintes fatos explicitados:

Ex. 1: “O policial viu o ônibus acelerando em sua direção. Ele levantou a mão e parou-o.

Ex. 2: O goleiro viu a bola indo em direção à rede. Ele levantou a mão e parou-a.

Durante as análises é importante notar que os exemplos acima e os que se seguem ganham valor de texto, uma vez que comunicam e são carregados de aspectos enunciativos. Segundo (MARCUSCHI, 2008, p. 71) reflete a cerca do que poderia ser definido como texto:

“Todos nós sabemos que a comunicação linguística (e a produção discursiva em geral) não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas, ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos. E os textos são a rigor, o único material linguístico observável, como lembram alguns autores. Isto quer dizer que há um fenômeno linguístico (de caráter enunciativo e não meramente formal) que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido.”

Para nós é importante perceber que o trabalho com o contexto diante desses dois exemplos acima é tido como forma de desambiguar os significados dos termos linguísticos, uma vez que os elementos que indicam as ações de parar o ônibus remetem a dois contextos de uso diferentes. Assim a compreensão é automaticamente situada através dos conhecimentos enciclopédicos que situam o leitor nos difretentes contextos. O leitor aqui não precisa fazer muito esforço para compreender as relações semântico discursivas que estão presentes nos enunciados e o a busca para a mobilização do contexto se dá de

forma quase que espontânea, já que desde cedo aprendemos o que é que um policial faz e o que um goleiro faz.

Todavia, para compreendermos o segundo exemplo que foi retirado da propaganda do governo de Michel Temer ao fim dos seus dois anos de mandato como presidente, no final de 2018, mobilizamos mais que simples conhecimentos que são comuns a todas as pessoas:

Ex. 3: “O Brasil voltou 20 anos em 2”

Ex. 4: “O Brasil voltou, 20 anos em 2” (Fonte: Folha de São Paulo)

A análise desses dois enunciados em comparação aos que foram analisados anteriormente não podem ser compreendidos simplesmente pela análise estrutural, uma vez que os exemplos que tratavam do policial e do goleiro surgiram pela necessidade de simplesmente servir para explicar um conceito linguístico. Todavia, esses exemplos da propaganda do governo de Michel Temer, surgiram com um objetivo que está além da estrutura linguística, surgiram diante de um contexto específico e para serem percebidos através desse contexto, baseado em um ideal político, com um objetivo social e ideológico particular, ou seja, é um texto por si só e está repleto de significados.

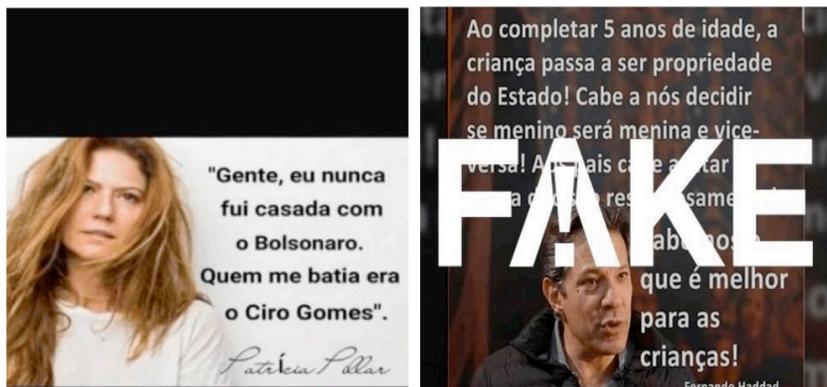
Uma vez que a ideia inicial era remeter o leitor a um contexto de reestruturação e sucesso do governo perante as dificuldades econômicas e sociais que assolavam o país àquela época, a propaganda foi divulgada aos moldes do exemplo 3, porém a objetividade não cumpria seu papel ao, através desse exemplo, remeter o significado do enunciado para um contexto de retrocesso.

A questão a ser analisada e identificada aqui é que foi pela percepção da não inserção do texto em um contexto específico que foi alterada a estrutura textual do ex. 3 para o ex. 4, ou seja, não se trata simplesmente de demonstrar aos alunos em sala de aula a função da vírgula no texto, mas de explorar o poder do contexto sobre a estrutura textual, já que foi para atender às expectativas do contexto que se alterou o texto e não ao contrário. Sobre a compreensão do texto e seus sentidos aponta (ANTUNES, 2010, p. 31): “Assim, compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas.” A função do contexto diante dos exemplos 3 e 4 atende ao objetivo de justificar o que se diz o, exemplo 4 está justificado pela necessidade de se situar o texto num contexto específico de situação.

Os exemplos 5 e 6 abaixo que foram retirados do editorial da revista época e do portal de notícias da globo G1 (vide bibliografia), nos remetem a informações criadas ou modificadas com o objetivo de serem inseridas em diferentes contextos de acordo com os diferentes objetivos. Tais notícias ficaram conhecidas no âmbito das redes sociais como “FAKE NEWS” e serviram durante as eleições de 2018 como ferramenta de manipulação do pensamento, atingindo a compreensão do público sobre determinados assuntos que

poderiam ser utilizados como forma de atacar politicamente um adversário. Assim a análise busca apresentar ao aluno diferentes formas de perceber como o contexto pode ser utilizado para modificar o significado e sentido do texto, influenciando a percepção e modificando a opinião.

Ex. 5 e 6:



Os exemplos acima apresentam dois enunciados que foram amplamente divulgados durante as eleições de 2018, em sua maioria pelas páginas de apoio ao então candidato à presidência da república à época, Jair Bolsonaro (PSL). As páginas divulgaram as informações como sendo verdadeiras, todavia, os fatos foram criados de acordo com os interesses dos apoiadores de Bolsonaro. A primeira imagem (Ex. 5) trata da atriz Patrícia Pillar, que sim, já foi casada com o então adversário político de Jair Bolsonaro à época, Ciro Gomes, porém, a afirmativa de que ela teria sido agredida por Ciro Gomes tratava-se de uma notícia falsa que foi criada no intuito de manipular o pensamento dos eleitores à época, que ao entrarem em contato com tal informação poderiam mudar sua percepção sobre a pessoa de Ciro Gomes e decidirem não votar mais nele, assim, a afirmativa da agressão foi criada com o intuito de servir aos interesses políticos de quem a criou diante do contexto político.

O contexto, aqui, direciona o fato e move a compreensão de quem lê, para que o leitor entenda o que é dito movendo suas ideologias e preceitos de certo e errado, dessa forma, há, uma tentativa de manipulação do pensamento através da manipulação da informação falsa criada, que ganha significações a partir da percepção do contexto que ultrapassa o fato da agressão. Tal agressão que aqui é situada diante da política como ferramenta para chegar ao julgamento político de que Ciro Gomes não seria o candidato ideal para as mulheres.

A segunda imagem (Ex. 6), trata de uma declaração dada pelo também adversário político de Jair Bolsonaro, Fernando Haddad do Partido dos Trabalhadores (PT), o qual,

também, teve um fato falso, aos moldes de uma notícia, atribuído a ele, com o intuito, também, de que o pensamento do eleitor à época pudesse ser manipulado. Trata-se de um trecho de uma entrevista que ele teria dado e teria dito que “Ao completar cinco anos de idade, a criança passa a ser propriedade do Estado! Cabe a nós decidir se menino será menina e vice-versa! Aos pais cabe acatar nossa decisão respeitosamente! Sabemos o que é melhor para as crianças!” Esse sentido foi o que foi atribuído pela postagem, tendo em vista que o objetivo era, dizer que o candidato queria tirar o poder dos pais sobre a criação dos filhos, porém a afirmativa não é verdadeira. Mais uma vez o sentido do texto criado foi criado com o intuito de situar o texto em dois contextos diferentes, o primeiro seria um contexto de afronta à criação dos filhos pelos pais e de que o candidato pertence a um partido que quer impor sua vontade à vontade dos pais. O segundo é o contexto político no qual o leitor é direcionado através do enunciado para criar a perspectiva esperada de julgamento do fato e da pessoa a quem o fato é atribuído, servindo assim aos interesses dos que criaram a *Fake News*.

O último exemplo que será apresentado adiante foi retirado do site “Aos Fatos (2019)” especializado em checar notícias falsas, e apresenta mais um exemplo de *Fake News* que foi amplamente divulgado durante as eleições de 2018 pelos adversários do então candidato à presidência da república Ciro Gomes (PDT):

Ex. 7: “Não, eu não quero estatização nenhuma. Eu quero controle social e o fim da ilusão moralista católica, o fim da ilusão. A humanidade precisa de controle. Não adianta alguém imaginar que um anjo vingador vai descer do céu, estalar o chicote e resolver o problema nacional brasileiro” (Ciro Gomes) (o vídeo editado com a declaração pode ser conferido nas referências, assim como o original).

Nesse último exemplo evidenciamos outra forma de utilização do contexto como ferramenta de manipulação, aqui a notícia existe, o enunciado encontra-se direcionado a um determinado contexto, no entanto, o texto foi extraído da fala do então candidato à presidência Ciro Gomes, e transportado para um contexto completamente diferente, no intuito de modificar o sentido do que foi dito, assim o contexto exerce o papel de situar o discurso perante a ideologia do leitor/ouvinte. Essa movimentação do texto para um discurso diferente é movimentada mediante objetivos e busca direcionar o pensamento crítico mais uma vez aos ideais dos manipuladores.

CONCLUSÃO

Dessa forma, ao compreendermos a importância das análises contextuais podemos situar o ensino de língua em um patamar de ensino discursivo, levando o aluno a compreender as nuances particulares que, através da análise contextual, surgem como parâmetros discursivos, os quais não podem ser percebidos de outra forma se não através da movimentação atividade da compreensão e inserção do aluno nos universos discursivos

que estão presentes nos textos. Além disso, a percepção das diferentes formas de manipulação discursiva oferece ao aluno ferramentas para se defender e atuar criticamente em sociedade, fazendo com que a escola atinja seu valor social quando prova que está atendendo às exigências constitucionais expressas no art. 205 da Constituição federal, promovendo a busca pelo pleno desenvolvimento do aluno e o preparo para o exercício da cidadania e atendendo ao exposto na Lei nº 9394/98 de diretrizes e bases da educação, que expressamente direciona através do inciso III do art. 35, orientar o ensino com base no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. -São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AOS FATOS. Vídeo editado de ciro gomes engana ao dizer que ele é inimigo da igreja católica. Disponível em: <<https://aosfatos.org/noticias/video-editado-de-ciro-gomes-engana-ao-dizer-que-ele-e-inimigo-da-igreja-catolica/>> Acessado em: 16nov2019.

BAGNO, Marcos. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005.

CARDOZO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. -2. Ed. 1. Reim. – Belo Horizonte: Autêntica / FALÉ-UFMG, 2005.

DIJK. Teun A.van. *Discurso e Poder*; Judith Hoffnagel, Karina Falcone, organização. -2. Ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

_____. *Cognição, discurso e interação (org e apresentação Ingedore V. Koch)*. – 6. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE. Paulo. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. – 67. Ed. -Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

ÉPOCA. EDITORIAL. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/cristina-tardaguila/dez-noticias-falsas-com-865-mil-compartilhamentos-lixo-digital-do-1-turno-23129808>> Acessado em 15nov2019.

FOLHA DE SÃO PAULO. EDITORIAL. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/05/slogan-o-brasil-voltou-20-anos-em-2-implora-para-ser-interpretado-como-ato-falho.shtml>. Acessado em 15nov2019.

G1 (PORTAL DE NOTÍCIAS DA GLOBO). Fato ou fake. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/10/02/e-fake-que-haddad-disse-que-crianca-vira-propriedade-do-estado-aos-5-anos-e-pode-ter-seu-genero-escolhido.ghtml>> Acessado em 16nov2019.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. VANDA Maria Elias. Ler e Compreender: os sentidos do texto. -3. ed. 7ª Reinpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Seção IV. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acessado em 16nov2019.

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

MEC, PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) + Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens Códigos e Suas Tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acessado em 12nov2019.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Capítulo III - Da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 16nov2019.

YOUTUBE. Participação de Ciro Gomes no Brasil Forum UK em Oxford (14/05/2017). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=viRikO487oQ>> Acessado em: 16nov2019.

CAPÍTULO 19

LEITURA SILENCIOSA E LEITURA ORALIZADA: RECURSOS PARA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TEXTOS

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 15/03/2021

Maria Elena da Silva

Professora Mestra em Língua Portuguesa pelo Programa de Mestrado em Rede Nacional em Letras- PROFLETRAS Universidade Estadual de Maringá Maringá- Paraná <http://lattes.cnpq.br/8583896402895665>

Luciane Braz Perez Mincoff

Professora Doutora de Língua Portuguesa do Departamento de Língua Portuguesa (DPL) e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) Universidade Estadual de Maringá Maringá- Paraná <http://lattes.cnpq.br/9612306514122682>

RESUMO: O presente trabalho faz parte do Projeto de pesquisa, que foi implementado no ano de 2018 e ainda está em fase de análise, no Programa de Mestrado Profissional em Rede – PROFLETRAS/UEM para a Disciplina de Língua Portuguesa a professores da rede pública de ensino de todo o país pela Universidade do Rio Grande do Norte. Foi desenvolvido com os alunos do nono ano do Ensino Fundamental, do período matutino, de um Colégio Estadual de Maringá - Pr. Através de algumas estratégias de leitura e da leitura oralizada, propusemos atividades que pudessem fornecer recursos para uma leitura crítica de diversos gêneros,

mas com um enfoque especial nos gêneros crônica e conto. A metodologia utilizada foi a implementação de uma Unidade Didática, com atividades relacionadas a diversas etapas de três oficinas. Por meio deste estudo, os alunos desenvolveram mais sua competência leitora, no momento em que tiveram contato com a sensibilização e oralização de textos através dos diversos recursos que possui como: pausa, ritmo, entonação, gestos que a leitura silenciosa não tem. A leitura oralizada é um recurso a mais para auxiliar o aluno na compreensão e interpretação textual. Para o desenvolvimento da pesquisa, na base teórica que embasou o trabalho, destacamos as produções de Solé (1998), Menegassi (2005), Marcuschi (2010).

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de leitura. Leitura oralizada. Profletras.

SILENT READING AND ORALIZED READING: RESOURCES FOR THE CONSTRUCTION OF MEANINGS IN TEXTS

ABSTRACT: Current analysis integrates a research project, started in 2018 and still in the investigation stage, within the Professional Master's Program (PROFLETRAS/UEM) for the discipline Portuguese Language available to teachers working in government-run schools in Brazil, proposed by the Universidade do Rio Grande do Norte, Brazil. Research was developed with Year 9 students of Basic Education, morning period, in a state college in Maringá PR Brazil. Through several reading strategies and oralized reading, the authors suggested activities that

would provide resources for a critical reading of different literary genres, with special focus on the genres chronicle and short story. Methodology comprised the implementation of a Didactic Unit, with activities related to different stages of three workshops. Results showed that students developed further their reading skills when they were in contact with text sensitiveness and oralization through several resources, namely, pause, rhythm, intonation, gesticulation, which silent reading lacks. Oralized reading is a further resource to help the student in text comprehension and interpretation. Scientific production by Solé (1998), Menegassi (2005) and Marcuschi (2010) was highlighted for the theory in the development of current research.

KEYWORDS: Reading strategies. Oralized Reading. Profletras.

1 | INTRODUÇÃO

No ensino de Língua Portuguesa, muitas vezes, privilegia-se algumas modalidades em detrimento de outras. Contudo, todas as modalidades da língua têm a mesma importância, uma não deve se sobrepor às outras. Dessa forma, escrita, leitura e oralidade devem ser ensinadas, numa situação de interação, como práticas sociais que devem estar juntas no ensino-aprendizagem em sala de aula.

Marcuschi (2010) ressalta que não há supremacia entre a escrita e a oralidade. Para confirmar isso, Marcuschi (2010) afirma “(...) não se pode tratar as relações entre oralidade e letramento ou entre fala e escrita de maneira estanque e dicotômica.” (MARCUSCHI, 2010, p.09).

Sendo assim, esta pesquisa teve como base teórica autores como Solé (1998), Menegassi (2005), Marcuschi (2010), que entendem essas modalidades numa visão de interação.

Esta pesquisa pertenceu à área da Linguística Aplicada, ao campo do ensino-aprendizagem, com foco na oralidade e na leitura, sob a perspectiva teórica da reflexão-sobre-ação, utilizando o paradigma interpretativista, de natureza qualitativa, através da metodologia de pesquisa-ação.

Esta metodologia de pesquisa-ação vem ao encontro da necessidade de estudarmos, pesquisarmos e refletirmos sobre alguns questionamentos levantados na própria prática docente.

O presente resumo está organizado por meio da discussão teórica que aborda as práticas de oralidade e de escrita, leitura oralizada e leitura silenciosa, a leitura oralizada em ambientes de ensino-aprendizagem, metodologia e as considerações finais.

2 | REFLEXÕES TEÓRICAS

2.1 Práticas de oralidade e de escrita

De acordo com Marcuschi (2010), usamos a língua em diversos contextos e condições, e “quando devidamente letrados” (MARCUSCHI, 2010, P.10), passamos da

modalidade escrita para a oral, ou vice-versa, de maneira natural.

Ainda segundo o autor, não há diferença entre elas, nem a sobreposição de uma à outra. Porém, nem sempre foi assim.

Marcuschi (2010) afirma que, atualmente, as duas modalidades são vistas como práticas sociais e usos da língua com características próprias; e também afirma que é “(...) bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal.” (MARCUSCHI, 2010, p.24)

Dentre as quatro linhas de estudo sobre a oralidade e a escrita, Marcuschi (2010) defende a de perspectiva sociointeracionista, que segundo o autor, vê a língua como fenômeno interativo e dinâmico e é orientada numa linha discursiva e interpretativa.

Ele também afirma que “a escrita não representa a fala” (MARCUSCHI, 2010, p.46), porque elas não podem ser recobertas, mas sim relacionadas. As diferenças que têm são graduais e contínuas e são consideradas duas opções que o falante tem para se interagir no dia a dia.

2.2 Leitura oralizada e leitura silenciosa

Segundo Nunes (2007), há duas práticas sociais de leitura que predominam: a leitura em voz alta e a leitura silenciosa.

Também Goodman (1987) afirma que falar, escrever, escutar e ler são processos psicolinguísticos e que esses processos são tanto pessoais quanto sociais. São pessoais porque satisfazem necessidades pessoais e sociais porque são usadas na comunicação entre os seres humanos.

Goodman (1987) também ressalta que a leitura silenciosa cumpre o propósito especial de comunicação através do tempo e do espaço e que “a leitura silenciosa é muito mais rápida do que a fala porque os leitores compreendem o significado diretamente a partir do texto escrito.” (GOODMAN, 1987, in FERREIRO, E.; PALACIO, 1987, p. 14).

Ritter (1999) fala da importância da leitura silenciosa e diz que a fase da leitura individual é aquela em que o leitor busca dar um sentido ao texto. A autora adverte sobre algumas práticas de leitura oral como a que chama de “Leitura ‘autorizada’”. Essa forma de leitura seria aquela que, depois da leitura oralizada, o professor faz a explicação do texto dando o sentido dele ao texto e tornando o aluno apenas em receptor passivo.

Porém, Ritter (1999) também afirma que não nega o valor da leitura oral no contexto escolar. Mas há que se ponderar o quanto, a maneira com que é feita e o objetivo de fazê-la. Para confirmar isso, a autora diz:

É evidente que a verbalização do texto escrito é importante para se conseguir uma leitura fluente, habilidade que também é responsabilidade da escola. A leitura oral também pode ser uma das formas de avaliação para o professor, da compreensão textual, pois não se pode ignorar que a pontuação, a entonação, o ritmo, são significativos indicadores do entendimento do um

texto. Porém, essa estratégia deve ir além da verbalização, do “como” dizer, entrando na significação, e posteriormente, conduzindo o aluno à leitura crítica do texto. (RITTER, 1999, p. 29, 30)

Como podemos observar, utilizar a leitura oral na sala de aula não se trata de “um crime”, mas pode ser um recurso importante para a construção de sentido em texto, assim como a leitura silenciosa. Para se trabalhar com a leitura oralizada devemos estar atento à maneira como é conduzida, bem como o propósito da utilização desse recurso afim de que, como ato de leitura, cumpra sua função social (Goodman (1987), Nunes (2007)).

Ritter (1999) afirma que tanto a leitura oral quanto a leitura silenciosa deva levar o aluno à leitura crítica do texto.

Aquini (2006) afirma ao parafrasear Bredekamp, Coople, Neuman, (2000) que “a leitura oral é a base para o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever” (AQUINI, 2006, p.42).

Segundo Aquini (2006), por meio da leitura oral, os leitores com menos proficiência podem ter acesso “ao mesmo tipo de leituras ricas e atraentes” (AQUINI, 2006, p. 43) que outros leitores com um nível mais aprofundado de leitura e mais fluentes costumam ler. A autora afirma que esse acesso faz com que esses leitores menos proficientes tenham o desejo de tornarem-se mais competentes em leitura.

De acordo com Nunes (2007), a leitura em voz alta pode ser realizada pelo próprio leitor para a sua própria fruição ou realizada por um leitor para a fruição de outro, que pode ser um ouvinte ou vários ouvintes.

Almeida e Almeida (2015) afirmam que há uma prática de oralização que consideram prejudicial ao ensino-aprendizagem. É aquela prática que está associada à decodificação, à memorização e à mera reprodução de sons do texto. Almeida e Almeida (2007) dizem ser essa prática semelhante às do ensino escolástico medieval.

Porém, Almeida e Almeida (2007) exemplificam como práticas de oralização benéficas, aquelas que têm “(...) a busca dos sentidos expressos na entoação dramatizada, encenada, exercitada com prazer pelos aprendizes em atividades lúdicas e espontâneas.” (ALMEIDA; ALMEIDA, 2015, p.73).

Yunes (2014) afirma que os recursos da leitura oral como a interação de toda linguagem gestual, facial que a leitura oralizada possui é um meio de despertar o gosto pela leitura.

E segundo Yunes (2014) essa é uma grande tarefa a ser feita “a motivação para a descoberta do mundo e do gosto do saber.” (YUNES, 2014, p.8). A autora ainda ressalta “Quem se puser a caminho não olhará para trás, senão para recuperar sabores experimentados antes e que podem dar tempero às leituras novas.” (YUNES, 2014, p. 11)

E a escola deve ser um ambiente que proporcione também essa prática de leitura.

2.3 A leitura oralizada em ambientes de ensino-aprendizagem

Brandão e Rosa (2010) afirmam que é necessário que a leitura seja compreendida pela criança como uma atividade que construa sentidos, numa interação com o texto.

Segundo essas autoras, o professor está ensinando a compreensão de um texto em vários momentos e um deles é “a leitura em voz alta na roda” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 73), funcionando como um modelo de leitor e ensinando a ação de ler.

Ainda de acordo com Brandão e Rosa (2010), “a origem da literatura infantil está associada à transmissão oral de histórias e à mediação da voz do adulto que oraliza um texto escrito” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p.85). Ainda, conforme essas autoras, a leitura em voz alta pode contribuir na recuperação de “uma dimensão intersubjetiva” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p.85) que está pouco utilizada. Brandão e Rosa afirmam que o acesso às narrativas ficcionais ou poéticas “que constituem um patrimônio cultural coletivo é mediado pela voz do professor e por sua escuta enquanto uma atitude em relação ao texto escrito e em relação ao ouvinte.” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p.86). Para confirmar isso, as autoras citam Larrosa (2006 apud BRANDÃO; ROSA, 2010, p.86):

O professor lê escutando o texto, escutando-se a si mesmo enquanto lê, e escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo. A qualidade da sua leitura dependerá da qualidade dessas três escutas. Porque o professor empresta sua voz ao texto, e essa voz, agora definitivamente dupla, ressoa como uma voz comum nos silêncios que a devolvem ao mesmo tempo comunicada, multiplicada e transformada. [...] Por isso, ler é recolher o que se vem dizendo para que se continue dizendo outra vez [...] como sempre se disse e como nunca se disse ...” (LARROSA, 2006 *apud* BRANDÃO; ROSA, 2010, p.86)

Portanto, pensamos ser necessário fazer um resgate da história da leitura oral, ou seja, em voz alta. E a escola é um lugar que pode fazer esse resgate.

Coelho (2012) afirma que é necessário que a escola proporcione espaços e momentos de terem atividades que possam utilizar a linguagem corporal. Para confirmar isso, Coelho (2012) cita:

Proporcionar momentos e espaços que possibilitem as crianças, na escola, independentemente de suas idades, usarem o corpo é de extrema importância. Que possam ler juntas, sussurrar, segredar, rir. Tais práticas, vestígios de comportamentos introduzidos com a expansão do livro e o surgimento da leitura silenciosa em espaços privados, sobrevivem no mundo digital, onde também são encontrados índices de uma cultura oral medieval em que o partilhar da leitura era fundamental, não só para a informação como para o prazer e o deleite no entretenimento. (COELHO, 2012, p.35 – 36)

Portanto, a leitura oralizada pode ser um recurso de motivação para despertar o gosto pela literatura e fomentar a prática da leitura em ambientes escolares. Não como uma prática disciplinadora, que impeça a autonomia do aluno-leitor, mas que possa ajudá-lo na aquisição da proficiência em leitura, no momento em que constrói sentidos de forma

coletiva, prazerosa a partir da interação autor-texto-leitor-falante-ouvinte.

Para obter essa interação, devemos conceber a língua como um ato comunicativo vivo, através da qual as manifestações comunicativas ocorrem em forma de enunciados e, conseqüentemente, de discurso. Bakhtin (1992 apud PARANÁ, 2008, p. 52) diz que os enunciados são formados pelas esferas de utilização da língua, que são tipos relativamente estáveis, aos quais denomina-se de gêneros do discurso. Para confirmar isso, as DCEs (PARANÁ, 2008) afirmam:

O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido.” (PARANÁ, 2008, p. 53)

3 | METODOLOGIA

As ações metodológicas se deram por meio de três oficinas. A primeira oficina contou com duas etapas e teve como objetivo trabalhar com as práticas da leitura silenciosa e da leitura oralizada e atividades de compreensão e interpretação das crônicas: “equipamento escolar” de Carlos Drummond de Andrade e “A gratidão do Assírio” de Lima Barreto.

A segunda oficina também teve duas etapas com o objetivo de trabalhar as estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência e verificação), as práticas de leitura silenciosa e de leitura oralizada e atividades de compreensão e interpretação da crônica “Vestibular da vida” de Affonso Romano de Sant’Anna e do poema “Vestibular” de Ferreira Gullar.

A terceira oficina teve uma etapa com o objetivo de trabalhar as práticas de leitura silenciosa e de leitura oralizada e atividades de compreensão e interpretação dos contos “A doida” de Carlos Drummond de Andrade e “Bruxas não existem” de Moacyr Scliar.

Ao final da pesquisa, os alunos foram convidados a oralizarem textos para contribuir com a Audioteca Ler faz bem, produto final de uma dissertação de Mestrado do PROFLETRAS/UEM da Professora Mestra Regina Corcini Melo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o estudo está na fase de análise de dados, ainda não se pode apresentar um resultado final. O projeto foi aplicado para 25 alunos, porém para o *corpus* de análise serão analisadas as atividades de 09 alunos, que não faltaram em nenhuma etapa da aplicação do projeto e participaram de todas as atividades, critério este que ajudará na análise dos dados. Porém, numa análise superficial, percebe-se alguns avanços na compreensão após a oralização do texto.

Desde o início da pesquisa, este estudo tratou ambas as práticas da leitura silenciosa e da leitura oralizada como recursos para construção de sentido em textos. Dessa forma, entende-se que não se deve abandonar uma prática de leitura para adotar outra, pois ambas ajudam o leitor a se tornar proficiente na prática de leitura e alcançar o objetivo de que o aluno consiga ler nas entrelinhas, fazer inferências e atingir a tão almejada leitura crítica.

Espera-se ao final das análises dos dados, que este estudo contribua nas questões do ensino-aprendizagem de leitura, através da leitura oral que, por tanto tempo, foi “deixada de lado” e que, por sua contribuição na construção de sentidos, volta a ser citada em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) que propõe a prática da leitura em voz alta de textos literários diversos, através das habilidades EF69LP53 e EF69LP54, com leituras capituladas, contação de histórias, leituras expressivas, leituras dramáticas que expressem a compreensão e interpretação do texto por meio dos recursos linguísticos, paralinguísticos, cinésicos como ritmo, entonação, pausas, prolongamentos, tom, timbre vocal, gestos, entre outros que auxiliam nessa construção dos sentidos em textos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Roberto. ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. **Anotações sobre leitura, letramento e ensino.** Revista Signum: estudos da linguagem. V.18, nº 2, p. 70, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/18407/17761> Acesso em: 09 out. 2018.

AQUINI, J. M. P. M. **A leitura oral expressiva como variável facilitadora da compreensão.** 80f. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Faculdade de Letras, Porto Alegre, 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... *In* PAIVA, Aparecida. MACIEL, Francisca. COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/literatura-infantil.pdf#page=69> Acesso em: 09 out. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília/DF: MEC, 2017.

COELHO, Dione Machado Silva. **Contemporaneidade – crianças e as novas formas de leitura.** Trabalho apresentado no XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Livro 1 – p. 003110, Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012, p. 25 a 37.

GOODMAN, K. S. O processo de Leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In* FERREIRO, E.; PALACIO, M. G.(Org.). **Os processos de leitura e escrita:** novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 11- 22.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MENEGASSI, Renilson José. (Org.). **Leitura e ensino: formação de professores EAD**, n.19. Maringá: EDUEM, 2005.

NUNES, Claudio Omar Iahnke. **Leitura na idade média: a ruptura com a oralidade**. Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação. BIBLOS- FURG. V.21, 2007. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/840/324> Acesso em: 08 out. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Português para a Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008.

RITTER, Lilian Cristina Buzato. **Em busca dos produtores de sentido na sala de aula**. 133f. Dissertação (Mestrado) em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

YUNES, Eliana. **Leituras com partilhadas, leitores multiplicados**. Periódicos da UFE - Revista PERcursos Linguísticos, v. 4, nº 8, 2014, p. 01-13. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/6239/5552> Acesso em: 28 out. 2018.

CAPÍTULO 20

UMA PRÁTICA DE LEITURA ATRAVÉS DA ABORDAGEM GLOBAL: CONJUGANDO TEXTO LITERÁRIO E NÃO LITERÁRIO

Data de aceite: 01/06/2021

Data de submissão: 04/04/2021

Carmen Elena das Chagas

Instituto Federal do Rio de Janeiro– IFRJ
Niterói – RJ
<http://lattes.cnpq.br/0747525500209301>

RESUMO: Este trabalho objetiva desenvolver uma prática de leitura através da Abordagem Global, teoria que referencia todo esse estudo e que tem como escopo migrar de uma leitura restritivamente linguística para uma globalmente comunicativa. Para a realização deste trabalho será feita uma comparação, através das capacidades da Competência Comunicativa e das estratégias de leitura da Hosenfeld, entre dois textos que, aparentemente são antagônicos, mas que, na realidade, se forem trabalhados de forma conjugada podem se complementar, a saber: os textos literário e não literário. Os procedimentos metodológicos partem de uma análise entre um texto do gênero textual Receita e outro do gênero Canção, sempre buscando pistas que revelem o que eles apresentam em comum e que podem servir de elo para uma melhor compreensão de leitura, tornando, assim, o aluno um leitor maduro ou de sucesso.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem Global. Leitura. Textos literário e não literário. Leitor de sucesso.

A READING PRACTICE THROUGH THE GLOBAL APPROACH: COMBINING LITERARY AND NON-LITERARY TEXT

ABSTRACT: This work aims to develop a reading practice through the Global Approach, a theory that references this entire study and whose scope is to migrate from a restrictively linguistic reading to a globally communicative one. For the accomplishment of this work, a comparison will be made, through the capacities of the Communicative Competence and the reading strategies of Hosenfeld, between two texts that, apparently are antagonistic, but that, in reality, if they are worked together they can complement each other, the to know: the literary and non-literary texts. The methodological procedures start from an analysis between a text of the textual genre Recipe and another of the genre Song, always looking for clues that reveal what they have in common and that can serve as a link for a better understanding of reading, thus making the student a mature or successful reader.

KEYWORDS: Global Approach. Reading. Literary and non-literary texts. Successful reader.

1 | PRIMEIRAS PALAVRAS

O objetivo fundamental deste texto é arrolar alguns dos postulados que constituem o referencial teórico predominante desse artigo. Percebe-se que ele é de suma importância para exibir o olhar com que se delimitará esse tema. Sabe-se com Kant (1781) que “o ponto de vista cria o objeto”. Assim, haverá tantos objetos quantos forem os pontos de vista adotados. Há

várias maneiras de se olhar o objeto leitura e seu ensino na escola, por isso a explicitação do lugar de onde se partirá para a proposta teórico-prática, que, aqui, defende-se, faz-se necessária para alicerçar os objetivos.

O ensino de leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, mostra-se primordial porque o aluno precisa ser preparado para se tornar o sujeito do ato de ler, ou seja, um leitor capaz de compreender não só o que está escrito, mas também outros textos expressos por vários tipos de linguagens. Para tanto, é importante que ler se torne uma capacidade de apreender as significações, já que os textos têm suas instâncias superficiais, onde estão contidas informações explícitas e outras instâncias mais entrelineares que devem e podem ser atingidas para que o processo de interpretação vá se construindo de forma mais comunicativamente eficaz. Os PCNs em suas orientações sobre o estudo da Língua Portuguesa na escola propõem essa visão leiturística.

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (MEC, 2000, p. 11)

Partindo desse pressuposto dos PCNs, cabe ao professor a tarefa de despertar no aluno-leitor uma atitude diferenciada diante da realidade em que ele se encontra inserido, disponibilizando meios para a sua “leitura de mundo”. A princípio o seu mundo, mas, depois, gradativamente, outros mundos possíveis. É importante, que nas aulas de leitura, haja a conscientização por parte do aluno da existência de diversos níveis de significação em cada texto apresentado. Cabe mostrar-lhe que há toda uma gama de significações muito mais distintas e diretamente ligadas a possíveis intencionalidades de seus produtores.

Cada texto abre a perspectiva de uma multiplicidade de interpretação ou leitura, pois se as intenções do produtor podem ser das mais variadas formas, não teria sentido a pretensão de atribuir ao texto apenas uma interpretação única e verdadeira.

Assim, interpretar um texto consiste na apreensão de seus possíveis significados, que se apresentam nele por meio de marcas verbais e não verbais de acordo com a natureza do texto que se está sendo lido. Essas marcas funcionam como pistas dadas ao leitor para permitir-lhe o levantamento de hipóteses sobre o que os autores podem querer estar expressando. É preciso lembrar o aluno-leitor que essas pistas que lhe são direcionadas no texto tornam possível a reconstrução do texto a partir de um contexto que advém de seu conhecimento de mundo. A consciência deste fato poderá, inclusive, servir-lhe de base para perceber a natureza polissêmica da leitura, porque faz com que seja a sua (do leitor) história um fator importante de experiências e de leituras responsável por essa reconstrução que ele mesmo faz do texto ao longo de sua vida.

Ao desenvolver a sua competência de leitura, o aluno-leitor deixará de ser um elemento passivo e passará a participar como sujeito ativo do ato de ler não só nas aulas de leitura como também fora delas. É importante ressaltar que, quando se deseja construir uma atitude ativa em leitura, o professor deve estar preparado para ocupar, por vezes, um papel cuja principal tarefa é a de escutar de forma atenta o que pode vir da parte desse sujeito-aluno que começa a escutar a sua própria voz e a expressá-la por meio de sua própria voz também. É claro que uma escuta atenta não significa uma escuta passiva que tudo aceita, nesse exercício é preciso haver reversibilidade, pois, em certas situações, professor e aluno ocuparão posições muito semelhantes. O trabalho do professor, assim, “centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais.”(MEC, 2000. p.18)

Faz-se necessário, assim, trabalhar a língua de uma forma mais dinâmica. As estratégias utilizadas pelo professor para que seus alunos leiam devem estar permeadas por muitas faces que envolvam a realidade complexa de uma aula de leitura. Antunes (2009) reafirma esse propósito.

Falo de uma leitura que, a partir de hipóteses, de predições inicialmente levantadas, vai além da superfície do texto, além do que está explícito, do que está declarado. De uma leitura que mobiliza um sentido plural, portanto que está no texto, que está no leitor, que está no contexto. Falo de uma leitura que, ao lado de um sentido, busca descobrir intenções, pretensões, objetivos para o dizer do texto. Uma leitura, portanto, de um “dizer” que é também um fazer, o que não deixa também de ser uma leitura atenta dos elementos formais de ser uma leitura atenta dos elementos formais desse dizer. (ANTUNES, 2009, p. 200)

Quando se lê, considera-se não apenas o que está escrito, mas também o que está implícito, isto é, aquilo que está dando sentido ao texto significativamente. O sentido do texto passa pela relação dele com outros textos. Esse fato mostra como a leitura pode ser um processo bastante complexo e que pode envolver muito mais do que habilidades que revelam no imediatismo da ação de ler. “O professor deve colocar, portanto, desafios à compreensibilidade do aluno sem deixar de lhe propiciar as condições para que esse desafio seja assumido de forma consequente.” (ORLANDI, 2008, p. 88)

Dessa forma, o que está referindo, aqui, é que o possível e o razoável em relação ao entendimento de um texto possam se definir levando-se em conta as histórias da sua leitura na maneira de interação que o leitor estabelece em um determinado processo de leitura.

Ao se tratar sobre o estudo de leitura é importante mostrar a questão teórica que norteia o pensamento no ensino da Língua e que se revela historicamente como eixo basilar para a relação entre os envolvidos no processo linguístico.

Viu-se que na década de 60, o rótulo genérico Linguística Textual passou a ser indiscriminadamente usado para se referir a quaisquer trabalhos que tinham o texto como

objeto de estudo e pesquisa. Esse rótulo genérico se opunha àquele outro a que davam o nome de linguística tradicional, outro rótulo genérico, diga-se de passagem. Assim, num primeiro momento, qualquer trabalho que tivesse no seu escopo a preocupação com o texto, era designado como um trabalho fundamentado na Linguística do Texto.

Koch (1988) em seu artigo, *Estado atual da linguística de texto e suas tarefas no Brasil*, revela em seus estudos vários conceitos sobre Linguística de Texto e faz uma divisão de acordo com os interesses dos pesquisadores em oito correntes preceituais:

1-Breaugrande/Dressler – o texto é originário por uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas em fatores de textualidade;

2-Weinrich – preconiza a construção de uma macrossintaxe do discurso com base no tratamento textual das características gramaticais dos tempos verbais, do artigo, dos advérbios, etc.;

3-Van Dijk – dedicou-se à construção de gramáticas textuais. Para ele é a macroestrutura (profunda) que explicita a coerência do texto e sua estrutura temático-semântica global. Já a microestrutura é a estrutura superficial dos textos, constituída por “n” frases subsequentes;

4-Linha americana da Análise do Discurso – é o processamento cognitivo do texto;

5-Grupo de linguistas franceses que se dedicam ao estudo dos problemas de ordem textual e à operacionalização dos constructos teóricos para o ensino de línguas (Charolles, Combettes, Vigner, Adam, Portine, Coste, Moirand e outros);

6-Análise da conversação – teoria das apresentações;

7-Língua francesa da Análise do Discurso – relação entre história, linguagem, ideologia;

8-Grupo de Petöfi – consiste em uma representação semântica indeterminada com respeito às manifestações lineares dos textos.

Foi dessa classificação da autora que se extraiu o parâmetro para justificar o grupo de fundamentação teórica a que pertence essa proposta de estudo / ensino de leitura na escola através da Linguística do texto aplicada em Língua Materna. O grupo de linguistas franceses, que se dedica ao estudo dos problemas de ordem textual e à operacionalização dos constructos teóricos para o ensino de línguas, – grupo 5 - na divisão de Koch (ibid.) – representado por autores como Coste, Charolles, Moirand, Vigner e outros, aponta referenciais teórico-pedagógicos que podem alicerçar um trabalho cujo objetivo fundamental é o ensino. Assim, o grupo 5 trata desse tema e traz reflexões pedagógicas que utilizam o conceito da Abordagem Global (COSTE, 1978) que “é reinvestir nas aprendizagens de leitura e escrita a utilização de competências advindas dos conhecimentos prévios dos alunos Foi na apresentação do livro *“O texto: leitura e escrita”*, organizado por Chalotte Galves, Eni Pulcinelli Orlandi e Paulo Otoni, publicado pela Editora Pontes, SP, 2002 que se viu pela primeira vez mencionada uma denominação para a metodologia desse grupo:

A metodologia, chamada muitas vezes de 'abordagem global', propõe respostas concretas a pergunta feita por muitos professores: como reinvestir na aprendizagem da leitura e da escrita competência de várias ordens já à disposição dos alunos? (GALVES, 2002. p. 7)

Historicizando de modo sumário a Abordagem Global, podemos dizer que ela aparece no decorrer das décadas de 70 e 80 na Europa, particularmente na França. Os autores que defendem a Abordagem Global como caminho para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita tinham como finalidade o uso de estratégias oriundas da aplicabilidade de teorias específicas para a língua estrangeira, no entanto, muitos de seus postulados são aplicáveis à língua materna. Devido à dificuldade de difusão e à inacessibilidade de compreensão do próprio idioma, essas teorias francesas não obtiveram tanta divulgação e visibilidade no mundo e, particularmente, no Brasil, o que impossibilitou, assim, o reconhecimento delas por parte de nossos pesquisadores. Embora isso tenha sido fundamental para a pouca propagação de seus conceitos, alguns autores, por descoberta e iniciativa próprias, conseguiram romper essas barreiras e começaram um processo de expansão e de esclarecimento sobre o tema difundido por elas. Destacamos, particularmente no Rio de Janeiro, Silva (2010) Nos demais estados, um ou outro autor segue esse caminho, tentando divulgar esse tema por meio de raras pesquisas.

Essas teorias objetivam constituir um conjunto de pressupostos pertinentes ao estudo de língua materna para quem deseja trabalhar com uma reflexão mais interativa através de subsídios que levem um melhor desenvolvimento crítico aos alunos-leitores, já que a escola, hoje, divulga, por meio de seus professores, a problemática que envolve a realidade de não se encontrarem indivíduos ativos e conscientes em relação à leitura.

Assim, pode-se afirmar, reiteradamente, que “A abordagem global propõe um tema de crucial importância para o ensino de língua materna: como reinvestir na aprendizagem da leitura competências de várias ordens, já à disposição dos alunos?” (SILVA, 2010, p. 7)

O que nos é proposto pela teoria é que o professor precisa aproveitar ao máximo a previsibilidade de um texto, isto é, o conjunto de observações que o aluno-leitor é capaz de fazer sobre o sentido oriundo do texto, lançando mão de seu conhecimento de mundo sobre o assunto e de sua percepção sobre os dados mais imediatos da significação no contexto em que está inserido.

A Abordagem Global objetiva a globalidade – o todo - por meio de um escopo de ações de como trabalhar o ensino de leitura. Essa globalidade parte do princípio de que os alunos não são “tábuas rasas” e que as atividades práticas precisam deixar de ser rotineiras e monológicas.

À medida que essa teoria nos chama a atenção para o fato de que o aluno-leitor já traz uma bagagem previamente construída em sua mente, a ideia de que há o aluno “zero” precisa ser abdicada para que haja uma mudança considerável na relação professor / aluno / objeto de estudo. Assim, é fundamental o deslocamento de uma prática

autoritária, característica daqueles professores que julgam que o aluno não possui nenhum conhecimento, para uma visão mais dialógica que faz o aluno passar, também, a se constituir como o sujeito do ensino-aprendizagem.

A palavra global não é sinônima de completude e pode querer dizer conjugação / imbricação, isto é, é global porque conjuga, é global porque imbrica. Há, nesse contexto, uma conjugação de aspectos que trabalha estratégias mais práticas embasadas na visão de mundo dos alunos e em uma perspectiva mais criativa.

A partir dessa afirmativa, observa-se que, na realidade, pode existir globalidade na junção de alguns aspectos relevantes à eficácia da leitura. Observa-se, também, que essa globalidade parte da imbricação, como já dito, de aspectos específicos, cujos elementos e atividades de leitura podem levar o aluno-leitor a construir uma nova perspectiva de “ler” que procura sair do meramente linguístico para o globalmente comunicativo.

21 COMO MIGRAR DO RESTRITIVAMENTE LINGUÍSTICO PARA O GLOBALMENTE COMUNICATIVO?

Ao longo da vivência docente, pode-se constatar que várias afirmações são feitas, frequentemente, com referência ao baixo desempenho do estudante em relação à leitura de textos em língua materna na escola. Essas afirmações estão vinculadas, de certa forma, à observação do conteúdo final que o aluno produz, isto é, como o aluno compreende o texto, manifestando seu relato ou sua resposta por escrito sobre algum assunto lido, cujo foco da análise está no resultado.

O ensino de leitura em língua materna deveria, assim, pressupor um redimensionamento do conceito de linguagem que poderia passar a ser um objeto constituído de várias camadas estratégicas diferentes, saindo das perspectivas do trabalho metodológico em ensino de leitura baseadas único e exclusivamente no linguístico.

Pode-se identificar também, que é na conjugação de outros aspectos (saberes, questões e disciplinas não puramente linguísticos) como parte integrante da linguagem que a Linguística Aplicada, em seus ideais interativos, atinge o objetivo da amplificação discursiva. A vantagem disso decorre da possibilidade de identificar e avaliar as estratégias utilizadas pelo aluno na leitura. Acredita-se ter sido a partir disso que Hosenfeld (1977) elaborou um protótipo de leitor maduro em que claramente se evidencia a conjugação de aspectos não meramente linguísticos utilizados na compreensão de textos. Através desse protótipo, percebe-se que rumamos para uma visão mais globalizada na busca de caminhos descritivos, explicativos e críticos para o complexo fenômeno da linguagem e, conseqüentemente, da leitura eficaz.

Essa nova possibilidade de leitura promove um deslocamento sobre o processo de compreensão de texto que parte da competência linguística para a competência comunicativa. Esse deslocamento promove um nível de interação na leitura de textos que pode fazer com que o leitor se torne um sujeito mais ativo e possa intervir diretamente na

produção de leitura dos discursos em geral.

Dessa mesma forma, o modelo interacionista dos linguistas, que aderem a Abordagem Global, propõe também uma mesma espécie de deslocamento e o faz, sugerindo que o leitor deve aproveitar ao máximo a previsibilidade que um texto pode oferecer, usando para isso o seu conhecimento prévio do assunto e sua percepção de dados mais imediatos de sua significação. Orlandi (2000) diz que “a leitura é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.” Partindo desse conceito, que o leitor põe em ação seus processos mentais e busca em sua memória imediata, intermediária e até profunda, se houver momento propício para isso, tudo que possa contribuir para a compreensão do assunto do texto, da língua e das situações vividas no contexto.

3 | ASPECTO CONJUGACIONAL DA ABORDAGEM GLOBAL – TEXTO LITERÁRIO E TEXTO NÃO LITERÁRIO

A Abordagem Global propõe que se trabalhem na escola não só textos literários, mas que haja a conjugação de textos tanto dessa natureza como de textos não literários. Isso alça o ensino de leitura a uma perspectiva mais prática e cotidiana que muito poderá ajudar ao aluno-leitor a se preparar para a leitura de textos literários que têm características muito específicas até do ponto de vista da construção da mensagem no nível sócio.

Quando se aplica um estudo que une textos literários e não literários, em aulas de Língua Portuguesa, pode-se constatar que essa prática proporciona uma visão mais variacionista da língua. Isso ocorre devido ao resultado que se deseja alcançar através da totalidade do ensino de leitura e, também, porque se pode proporcionar mais visibilidade e entendimento à norma linguística, muitas vezes, implícitas no leitor. À medida que há o uso mais frequente de textos não literários, há, também, uma maior presença de recursos imagéticos (títulos, gráficos, roteiros, tabelas, design e outros) que desencadeiam novos caminhos para a interpretação e a construção do sentido. Esses usos motivam a possibilidade de entender que o texto não é solto, porque ele possui “eiras e beiras” que permitem um melhor aprendizado por meio de atividades que despertam a capacidade comunicativa do leitor.

Mas e quando o texto não possui “eiras e beiras”? Coste (1978), em seus estudos pontua essa questão.

O que acontecerá com escritos sem eira nem beira, sem ângulos nem recortes? Aqueles nos quais não achamos uma entrada aparente, nem externa, nem interna, quando nos esforçamos para abordá-los globalmente? Aqueles que parecem ser de todo lugar e de nenhum lugar, como se estivessem deslocados de toda funcionalidade imediata e patente? (COSTE, 1978. In: GALVES, 2002, p. 27)

Nessa situação será importante a presença e a intermediação do professor, que

notando a dificuldade e a deficiência do aluno-leitor, busque fazer um trabalho com desenvolvimento de competências fundamentais para a compreensão e a interpretação dos textos, preparando-o para a leitura *a priori* através de informações básicas que vão contribuir para uma prática mais compreensível e autoconfiante.

Por serem os textos não literários um veículo que foge ao paradigma de um ensino pautado em atividades de leituras advindas de conceitos cristalizados presentes na literatura formal, se bem utilizados, eles podem facilitar a descoberta de novos meios de observar e estudar os recursos diferentes, não mais inferiores aos preconizados pelos textos literários, mas os que podem mostrar a possibilidade de engendrar nos meandros de outros modelos textuais, como por exemplo, em uma receita culinária que possibilita o leitor usar os seus conhecimentos prévios sobre o assunto para compreender o que está sendo apresentado.

Assim, é importante observar que a introdução de textos não literários nas aulas de leitura, além de como já dissemos, intensificar o ato de ler a realidade do dia a dia, pode ser uma valiosa estratégia para o início do ensino de textos literários, que, também, estão no escopo de preocupação da Abordagem Global. É enganoso imaginar que a literatura não se baseia no cotidiano, ao contrário, é a vida que fornece material para os autores construírem boa parte de sua literatura. Lógico que estamos conscientes de que uma das especificidades do texto literário é o trabalho artístico com o código linguístico, mas em termos de temática, ainda é a vida e as realidades que podem servir de base para a elaboração das reflexões literárias.

Muitos de nossos renomados escritores buscaram a matéria-prima para seus textos literários em acontecimentos diários, visando de maneira, muitas vezes, crítica e irônica inserir temas que fossem da vida do ser humano e, conscientemente, trataram de problemáticas reais para fazer com que os leitores pudessem perceber nuances e perspectivas dessas realidades a fim de iluminá-las. Encontramos muito esse tipo de inspiração em Nelson Rodrigues, por exemplo, pois ele fez de seus textos verdadeiros casos “deleitados” pela sociedade. Exemplo disso são as frases criadas pelo autor e os episódios de *A vida como ela é ...*

Crítico, irônico e, às vezes, até mesmo ácido, Nelson Rodrigues se vale de ideologias cotidianas para reforçar ou mesmo refutá-las. Num e noutro caso, ainda são as realidades desse dia a dia o pano de fundo. Algumas de suas frases se tornaram antológicas justamente por revelarem aspectos polêmicos das realidades que fazem os leitores pensarem. Observemos algumas dessas frases:¹

“O artista tem que ser gênio para alguns e imbecil para outros. Se puder ser imbecil para todos, melhor ainda.”

“Nem todas mulheres gostam de apanhar, só as normais.”

“Se todos conhecessem a intimidade sexual uns dos outros, ninguém

1 RODRIGUES, 1992

cumprimentaria ninguém.”

“Só o cinismo redime um casamento. É preciso muito cinismo para que um casal chegue às bodas de prata.”

“A prostituta só enlouquece excepcionalmente. A mulher honesta, sim, é que, devorada pelos próprios escrúpulos, está sempre no limite, na implacável fronteira.”

O interesse do público-leitor por esse tipo de tema insere, assim, essas representações na sua vivência diária, quando desperta valores, ideais e normas de conduta, possivelmente, vividos pelos mesmos.

As histórias escritas pelo autor Nelson Rodrigues são produzidas a partir de condições externas que carregam características específicas e, nesse sentido, os contos de “A vida como ela é...” têm sua especificidade e seus próprios significados dentro daquilo que o leitor pode e quer ler.

Outra característica importante desses textos é a utilização de uma linguagem mais popular, que através de expressões banais, criam o universo e as conversas entre amigos ou parentes. Tudo isso leva a linguagem a ser mais coloquial, pois é narrada em terceira pessoa e tem como narrador um observador. É na descrição das ruas, dos bares e cafés, dos táxis, dos escritórios e repartições públicas que Nelson Rodrigues conduz a narração e os diálogos de uma maneira a imitar a fala cotidiana e a promover o realismo dessas histórias.

Desta forma, como se pode ver, se até os grandes escritores se valem de elementos da vida real para construir suas obras, é coerente o aproveitamento do conhecimento prévio do alunos na leitura. Pode-se estar enganado, mas será mais fácil um aluno conhecer com mais propriedade um texto de natureza não literária do que um de natureza literária.

Observe-se o exemplo da Receita de Pavê de bis branco e preto e tirem-se as conclusões cabíveis. Um leitor, que conhece alguns pré-requisitos de culinária, pode possuir as seguintes referências em seu cabedal de conhecimentos prévios:

1-ingredientes;

2-quantidade/medida;

3-modo de preparo;

4-rendimento.

Se ele se deparar com um texto como o que se segue, certamente, poderá se sentir à vontade em sua leitura:²

2 Receita de pavê de bis branco e preto. <http://www.receitasecia.com/receita/doces/5248/pavaa-de-bis-branco-e-preto.html>



Receita de Pavê de bis branco e preto

Ingredientes

- 2 latas de leite condensado
- 1 lata de creme de leite (gelado e sem soro)
- 1 lata de leite (mesma medida da de leite condensado)
- 2 colheres (sopa) de maisena
- 2 ovos
- 2 colheres cheias (sopa) de achocolatado
- 1 colher cheia (sopa) de margarina
- 6 colheres (sopa) de açúcar
- 1 caixa de bis preto
- 1 caixa de bis branco

Modo de preparo

1º. Creme: brigadeiro

Em uma panela coloque o leite condensado, a margarina e o achocolatado
Mexe até virar um creme (mingau) consistente
Deixe esfriar

2º. Creme

Em uma panela coloque o leite condensado, o leite, a maisena e as duas gemas
Mexe até virar creme (mingau) consistente
Deixe esfriar

Cobertura

Na batedeira em velocidade média, bata somente as claras até dar o ponto de suspiro

Aos poucos acrescente o açúcar e continue batendo

Em seguida adicionar o creme de leite sem soro e gelado, bater somente para misturar (não bater muito)

Montagem

Em um pirex de vidro coloque:

1ª. camada – creme brigadeiro (frio)

2ª. camada – bis branco (picadinho)

3ª. camada – creme branco (frio)

4ª. camada – bis preto (picadinho)

5ª. camada – cobertura

Levar à geladeira e gelar bem

Se preferir decore com raspas de chocolate ao leite ou meio amargo

Rendimento -10 porções.

Acredita-se que esse leitor não sentirá dificuldade em identificar que os itens apresentados são características pertencentes a uma receita e muito mais fácil ainda será a sua compreensão do assunto, pois estará ativando em sua memória de longo prazo o *esquema* desse texto. Assim, pode-se crer que a partir desse conhecimento de mundo, ele, também, não terá problema em reconhecer em um texto literário as mesmas características que remetem à construção da estrutura - receita - já conhecida por ele.

Dessa forma, no texto literário *Receita de Felicidade*, ele poderá apresentar muito mais condições de apreender o que está sendo lido.

Receita de Felicidade³

Pegue uns pedacinhos de afeto e de ilusão;

Misture com um pouquinho de amizade;

Junte com carinho uma pontinha de paixão

E uma pitadinha de saudade.

Pegue o dom divino maternal de uma mulher

E um sorriso limpo de criança;

Junte a ingenuidade de um primeiro amor qualquer

Com o eterno brilho da esperança.

³ TOQUINHO, 2003. <http://www.vagalume.com.br/toquinho/receita-de-felicidade.html>. Receita de Felicidade. Vídeo 1 no CD

Peça emprestada a ternura de um casal
E a luz da estrada dos que amam pra valer;
Tenha sempre muito amor,
Que o amor nunca faz mal.
Pinte a vida com o arco-íris do prazer;
Sonhe, pois sonhar ainda é fundamental
E um sonho sempre pode acontecer. (TOQUINHO, 2003)

Diante desse texto *Receita de Felicidade* do compositor e cantor Toquinho, o leitor terá condições de reconhecer as “eiras e beiras” que o texto traz em seu conteúdo e em sua estrutura, já que esse leitor ao ativar seus conhecimentos prévios poderá ser capaz de identificar, dentre outros, os seguintes elementos:

a- o título do texto se refere ao nome receita – *Receita de Felicidade* - que já encaminha a leitura para uma forma de texto que trabalha com o conteúdo figurado, pois não se trata de comida e sim de sentimentos;

b- os verbos apresentados estão no imperativo, dando um comando ao que deve ser feito – para se conquistar a felicidade é necessário seguir os verbos sugeridos como “pegue”, “misture”, “junte”, “misture”, “peça”, “pinte” e “sonhe”;

c- existem palavras-sentimento - que referenciam os ingredientes constituintes da receita tradicional – afeto, ilusão, amizade, paixão, saudade;

d- a quantidade aparece marcada no texto por termos no diminutivo – “pedacinho”, “pontinha”, “pouquinho”, “pitadinha”;

e- o modo de preparo fica evidenciado nas construções metafóricas de como preparar a receita para atingir o objetivo proposto – “Junte a ingenuidade de um primeiro amor qualquer/ Com o eterno brilho da esperança”, “Peça emprestada a ternura de um casal /E a luz da estrada dos que amam pra valer”, “Sonhe, pois sonhar ainda é fundamental /E um sonho sempre pode acontecer”.

A possibilidade do leitor já conhecer as características de uma receita, oportunizam a reconhecer que o texto *Receita de Felicidade*, mesmo sendo um texto literário, possui características gerais, já identificadas previamente por ele por meio de seus conhecimentos prévios do assunto.

A perspectiva de globalidade, oriunda do texto literário e do não literário no contexto apresentado nas duas receitas, propõe uma forma diferente de trabalhar a leitura desses elementos, pois visa aos fins comunicativos, já que atendem a necessidade de construir um leitor capaz de reconhecer os recursos linguísticos e estruturais de um texto a partir de seus conhecimentos partilhados e de sua visão de mundo. O que se quer é conjugar o conhecido e o possivelmente desconhecido. O que se deseja, então, é mostrar também que searas, aparentemente antagônicas, como, por exemplo, texto literário e não literário, podem buscar inspiração um no outro. Quando se constata essa possibilidade, o mundo

fica menos partido, fica mais global, mais conexo e a leitura do mundo e dos textos passa a fazer mais sentido.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse processo de amplificação da linguagem consiste, então, na aquisição progressiva da competência comunicativa que complementa necessariamente a competência linguística do aluno-leitor. O que se quer dizer é que, ao ver a linguagem como um objeto amplificado, o professor não se pode mais se ater aos resultados das pesquisas baseados em dados apenas quantitativos que valorizam a oração ou a frase como unidades de estudo. Agora, os estudos vêm procurando evidenciar uma maior preocupação com o texto enquanto um todo significativo e uma visão de leitura enquanto processo.

O que se deseja é criar um conjunto de atitudes leitorísticas que levem o leitor a saber utilizar os variados modos de leitura de acordo com os textos apresentados ao longo desse processo. Esse leitor seria capaz, assim, de se ajustar ao tipo de leitura que deve adotar para atingir os níveis de compreensão do texto.

Ao se trabalhar com as competências da Abordagem Global cotejadas às estratégias de leitor maduro, percebe-se que ler está longe de ser uma operação de ritmo estável para muitos leitores. Faz-se necessário, aqui, conceber a leitura como modulada, sempre passível de mudar de relação ou de direção. Essa variação ocorre conforme os textos, os leitores, as circunstâncias, o projeto de leitura, a duração do ato de ler e do contexto.

A escolha do ponto de partida da leitura de um determinado texto vai depender muito de qual habilidade o aluno-leitor já domina de forma sequencial em seu conhecimento de mundo, para, assim, ir atingindo os graus de competência na leitura gradativamente, possibilitando-o tornar-se um leitor maduro e, conseqüentemente, mais capaz.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Lingua, Texto e Ensino: outra escola possível*. São Paulo: Ed. Parábola, 2009

BEAUGRANDE, Robert A. *Análise de texto e linguística aplicada como reorientação teórica*. In: FAVERO Leonor L. e PASCHOAL, Mara S. Z. (Orgs.) *Linguística textual: texto e leitura*. Série Cadernos PUC 22. São Paulo: EDUC – Editora da PUC- SP, 1985

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000

COSTE, Daniel. **Leitura e competência comunicativa**. 1978. In: GALVES, Charllote; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Orgs.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Ed. Pontes, 2002

GALVES, Charlotte ; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Orgs.). **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Ed. Pontes, 2002

HOSENFELD, C. **A Preliminary Investigation of the Reading Strategies of Successful and Nonsuccessful Second Language Learners**. 1977. In: SILVA, Maria Cecília Pérez de Souza. *Estratégia de leitura de texto em língua materna: uma investigação preliminar*. In: FÁVERO, Leonor L. e PASCHOAL, Mara S. Z. (Orgs.) *Linguística textual: texto e leitura*. Série Cadernos PUC 22. São Paulo: EDUC – Editora da PUC- SP, 1985

KANT, 1781. In: VOGT, Carlos. **Linguagem, pragmática e ideologia**. 2ª. Edição. São Paulo: HUCITEC, 1989

KLEYMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**. São Paulo: Ed. Pontes, 1989

KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Ed. Contexto, 2005

_____. **Estado Estadual de Texto e suas tarefas no Brasil**. In: Encontro Nacional da Anpoll, 3, 1988, Rio de Janeiro, Anais, Recife: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, 1988

ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Org). **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Ed. Pontes, 2008

Pavê de bis branco e preto. *Receita*. Disponível em: <http://www.receitasecia.com/receita/doces/5248/pavaa-de-bis-branco-e-preto.html>. Acessado em 02/07/2011, às 08

RODRIGUES, Nelson. **A vida como ela é...: o homem fiel e outros contos**. 14ª reimpressão. São Paulo, Cia das letras, 1992

SILVA, Maurício. **Abordagem Global e ensino de leitura na escola**. Niterói, 2011

_____. **Repensando a leitura na Escola: um outro mosaico**. Niterói: EdUFF, 2010

TOQUINHO. **Receita de Felicidade**. In: Álbum - Só tenho tempo para ser feliz. 2003. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/toquinho/receita-de-felicidade.html>. Acessado 08/11//2011, às 10.510min

SOBRE O ORGANIZADOR

ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS - Doutor em Letras, área de concentração Literatura, Teoria e Crítica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019). Mestre em Letras, área de concentração Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2015). Especialista em Prática Judicante pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2017), em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016), em Direito Civil-Constitucional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016) e em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2015). Aperfeiçoamento no Curso de Preparação à Magistratura pela Escola Superior da Magistratura da Paraíba (ESMAPB, 2016). Licenciado em Letras - Habilitação Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2013). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNJPÊ, 2012). Foi Professor Substituto na Universidade Federal da Paraíba, Campus IV – Mamanguape (2016-2017). Atuou no ensino a distância na Universidade Federal da Paraíba (2013-2015), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017) e na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2018-2019). Advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Paraíba (OAB/PB). Desenvolve suas pesquisas acadêmicas nas áreas de Direito (direito canônico, direito constitucional, direito civil, direitos humanos e políticas públicas, direito e cultura), Literatura (religião, cultura, direito e literatura, literatura e direitos humanos, literatura e minorias, meio ambiente, ecocrítica, ecofeminismo, identidade nacional, escritura feminina, leitura feminista, literaturas de língua portuguesa, ensino de literatura), Linguística (gêneros textuais e ensino de língua portuguesa) e Educação (formação de professores). Parecerista *ad hoc* de revistas científicas nas áreas de Direito e Letras. Organizador de obras coletivas pela Atena Editora. Vinculado a grupos de pesquisa devidamente cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orcid: orcid.org/0000-0002-5472-8879. E-mail: <awsvasconcelos@gmail.com>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise do discurso 69, 70, 81, 82, 204, 209, 227

C

Compreensão 4, 5, 7, 8, 18, 24, 31, 33, 34, 37, 41, 47, 50, 52, 54, 70, 86, 87, 95, 98, 100, 103, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 119, 124, 125, 126, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 143, 149, 150, 151, 157, 169, 185, 200, 201, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 218, 220, 221, 222, 224, 228, 229, 230, 231, 234, 236

Construções 40, 44, 47, 95, 102, 142, 159, 184, 235

Contexto 3, 18, 19, 21, 22, 24, 27, 30, 33, 37, 44, 45, 50, 53, 54, 69, 77, 80, 81, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 98, 100, 103, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 124, 125, 126, 132, 138, 142, 143, 170, 173, 175, 179, 181, 190, 191, 193, 200, 202, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 225, 226, 228, 229, 230, 235, 236, 237

Cultura 28, 29, 49, 80, 81, 85, 109, 111, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 124, 136, 156, 171, 184, 185, 188, 203, 207, 220, 238

D

Discursos jornalísticos 82

E

Ensino de português 97, 109, 120, 122, 123, 136, 142

Escrita 2, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 55, 87, 108, 110, 111, 112, 113, 116, 118, 119, 126, 130, 131, 132, 157, 158, 159, 160, 165, 168, 170, 171, 172, 173, 175, 179, 181, 182, 209, 217, 218, 221, 222, 227, 228, 236, 237

Estágio supervisionado 172, 173, 179, 181

G

Gênero discursivo 25, 30, 31, 35, 37, 108, 122, 126, 127, 135

Gêneros 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 86, 87, 88, 93, 112, 122, 123, 126, 127, 128, 133, 134, 135, 136, 147, 149, 151, 204, 215, 216, 221, 238

L

Leitura 2, 3, 5, 6, 12, 25, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 86, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 113, 115, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 148, 149, 170, 178, 179, 181, 182, 185, 208, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 235, 236, 237, 238

Letras 24, 25, 40, 41, 49, 53, 67, 69, 81, 109, 110, 120, 124, 147, 150, 157, 170, 172, 173, 181, 188, 200, 204, 216, 222, 237, 238

Léxico 2, 4, 6, 7, 8, 19, 112, 121, 127, 147, 149, 151, 173, 174, 175, 202

Língua 1, 2, 4, 5, 6, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 82, 83, 86, 88, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 138, 139, 142, 143, 145, 147, 148, 149, 151, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 196, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 216, 217, 218, 221, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 237, 238

Língua estrangeira 88, 109, 113, 114, 117, 122, 123, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 139, 142, 228

Linguagem 3, 12, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 38, 40, 43, 45, 46, 49, 54, 70, 73, 77, 81, 86, 87, 88, 90, 93, 95, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 112, 115, 117, 122, 125, 126, 133, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 177, 178, 179, 181, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 209, 219, 220, 222, 226, 227, 229, 232, 236, 237, 238

Linguística 24, 25, 30, 40, 41, 42, 46, 52, 53, 54, 81, 94, 96, 97, 102, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 120, 124, 131, 136, 147, 148, 149, 150, 151, 156, 158, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 178, 179, 181, 182, 185, 187, 188, 201, 202, 203, 205, 206, 210, 211, 214, 217, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 236, 237, 238

Literatura 11, 12, 14, 22, 23, 28, 29, 48, 55, 127, 148, 149, 150, 151, 173, 179, 181, 183, 220, 222, 231, 238

M

Música 106, 142, 151, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199

O

Oficina 100, 104, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 221, 237

P

Prática 26, 38, 44, 46, 50, 53, 85, 108, 113, 119, 121, 147, 148, 149, 158, 179, 189, 190, 192, 193, 195, 196, 197, 200, 202, 203, 204, 210, 217, 219, 220, 222, 224, 225, 228, 230, 231, 238

R

Representações 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 72, 209, 232

S

Semântica 1, 11, 19, 21, 22, 71, 72, 78, 108, 112, 130, 150, 204, 208, 227

Sentido 8, 12, 19, 21, 33, 43, 44, 45, 49, 50, 70, 71, 73, 85, 94, 95, 105, 107, 120, 125, 128, 130, 132, 138, 139, 143, 149, 150, 158, 159, 174, 177, 201, 202, 206, 207, 210, 212, 213,

218, 219, 221, 222, 223, 225, 226, 228, 230, 232, 236

T

Tecnologia 93, 159, 189, 191, 194, 197

Texto 12, 16, 25, 27, 30, 33, 34, 37, 38, 39, 41, 45, 46, 47, 48, 50, 70, 71, 72, 73, 81, 82, 86, 100, 103, 104, 105, 109, 110, 113, 116, 118, 119, 120, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 141, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 161, 163, 168, 169, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 184, 185, 189, 192, 198, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237

Tradução intermodal 182, 183, 187

Letras:

Representações, Construções
e Textualidades

2

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



 Atena
Editora

Ano 2021

Letras:

Representações, Construções
e Textualidades

2

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



 Atena
Editora

Ano 2021