

Organizadores:
Antonio Luiz Alencar Miranda
Kerleiane de Sousa Oliveira

A **língua** **gem** **em debate:**

socializando pesquisas em contexto de pandemia



EDITORA UEMA

A LINGUAGEM EM DEBATE:

Socializando pesquisas em contexto de pandemia

Antônio Luiz Alencar Miranda e Kerleiane de Sousa Oliveira
Organização

DIVISÃO DE EDITORAÇÃO

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho

Ana Lucia Abreu Silva

Ana Lúcia Cunha Duarte

Cynthia Carvalho Martins

Eduardo Aurélio Barros Aguiar

Emanoel César Pires de Assis

Emanoel Gomes de Moura

Fabíola Oliveira Aguiar

Helciane de Fátima Abreu Araújo

Helidacy Maria Muniz Corrêa

Jackson Ronie Sá da Silva

José Roberto Pereira de Sousa

José Sampaio de Mattos Jr

Luiz Carlos Araújo dos Santos

Marcelo Cheche Galves

Marcos Aurélio Saquet

Maria Claudene Barros

Maria Medianeira de Souza

Rosa Elizabeth Acevedo Marin

Wilma Peres Costa

Arte

Oriel Wandrass

Diagramação e formatação

Ligia Vanessa Penha Oliveira

L755 A linguagem em debate: socializando pesquisas em contexto de pandemia / Antônio Luiz Alencar Miranda, Kerleiane de Sousa Oliveira (Org.). -- Maranhão: UEMA, 2022.

294 p.: il; PDF

ISBN: 978-85-8227-271-8 (*e-book*)

1 Linguística 2 Literatura 3 Linguagem – ensino
I Título II Universidade Estadual do Maranhão III Miranda,
Antônio Luiz Alencar IV Oliveira, Kerleiane de Sousa.

CDD 410

Arlete Ferreira da Silva – Bibliotecária / CRB 1493

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
INTERDISCURSO E SUJEITO EM ENUNCIÇÕES SOBRE A PANDEMIA.....	7
<i>Talita Souza Figueredo</i> <i>Edvânia Gomes da Silva</i>	
A INTERAÇÃO TEXTO-LEITOR COMO CENTRO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO	22
<i>Jaqueline Bandeira</i>	
LETRAMENTO DIGITAL E INFORMACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DADAS AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM AMBIENTES VIRTUAIS.....	32
<i>Raniere Nunes da Silva</i> <i>Matheus Carvalho Lima</i> <i>Gilberto Freire de Santana</i>	
COMO ENSINAR INGLÊS ON-LINE? OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES DAS TICS NO ENSINO DE LÍNGUAS.....	46
<i>Caique Souza Alves</i> <i>Maira Avelar Miranda</i>	
CRENÇAS E ATITUDES SOBRE A CONCORDÂNCIA VERBAL NA 2ª PESSOA DO PLURAL: A INFLUÊNCIA DA VARIÁVEL ESCOLARIDADE.....	57
<i>Talyne Evilin Sousa Reis</i> <i>Antônio Luiz Alencar Miranda</i>	
DISTRIBUIÇÃO DA VACINA CONTRA SARS-COV2: COMPARATIVO ENTRE ANÁLISES PRAGMÁTICO COGNITIVA E DO DISCURSO	72
<i>Thiago Waltrik</i> <i>Silvânia Siebert</i>	
DISCURSO INSTITUCIONAL NO SÉCULO XXI: MOVÊNCIAS EPISTÊMICAS PARA O CONSTRUTO IDENTITÁRIO PERIFÉRICO.....	82
<i>Maria Aparecida da Silva Santandel</i> <i>Vânia Maria Lescano Guerra</i>	
A RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTO WEB POR MEIO DE UM PROJETO DE ACESSORIA DE TRADUÇÃO EM CURSO DE NÍVEL SUPERIOR	92
<i>Viviane Cristina Poletto Lugli</i> <i>Sonia Frade Castro de Sousa Silva</i>	
MEMÓRIA E IDENTIDADE: OS CONDICIONADORES EXTRALINGUÍSTICOS NA LINGUAGEM DE VAQUEIROS DE OUROLÂNDIA E UMBURANAS, SERTÃO DA BAHIA	107
<i>Beatriz Santana do Carmo</i> <i>Roniela Almeida Moreira</i> <i>Lilian Castelo Branco de Lima</i>	
A LINGUAGEM ESTILÍSTICA DA OBRA LITERÁRIA DE EVA FURNARI*	121
<i>Micheli Cristiana Ribas Camargo</i> <i>Cristina Yukie Miyaki</i>	
“OLHOS APRUMADOS” ÀS PRÁTICAS SOCIAIS: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO	132
<i>Carla Alves da Silva</i>	
RELEITURAS DE MADAME BOVARY: LETRAMENTO E INTERDISCIPLINARIDADE	145
<i>Maria Cristina Ferreira dos Santos</i>	

O DISCURSO POÉTICO DE PERSUAÇÃO EM TOMÁS ANTÔNIO GONZAGA NA OBRA MARÍLIA DE DIRCEU	156
<i>Jaciel Ribeiro Rodrigues</i>	
<i>Layana Kelly Pereira de Holanda</i>	
PRÁTICAS DE UMA LÍNGUA HETEROGÊNEA EM MEIO AO PRECONCEITO E A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA	168
<i>Keslen Pantoja da Silva</i>	
<i>Layandra Fonseca Moraes</i>	
O ESTUDO DO LÉXICO E A ORALIDADE NUMA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE LÉXICO-SEMÂNTICA DA LETRA DE CANÇÃO DONA DE MIM, DE IZA	177
<i>Vânia de Moraes</i>	
<i>Fábio Ferreira Pinto</i>	
"UMA BOA REFORMA": (RE)CATEGORIZAÇÃO ANAFÓRICA NA PRODUÇÃO DO DISCURSO JORNALÍSTICO SOBRE A REFORMA DA PREVIDÊNCIA	191
<i>Estevão Eduardo Cavalcante Carmo</i>	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA: O QUE REVELAM OS LIVROS DIDÁTICOS?	205
<i>Adriene Ferreira de Mello</i>	
A LINGUAGEM E A IDENTIDADE CULTURAL DO IMIGRANTE BRASILEIRO QUE RESIDE NOS EUA: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA ANTROPOLÓGICA DO SUJEITO QUE VIVE O FENÔMENO ENTRE-LÍNGUAS, ATRAVÉS DOS PERSONAGENS DO CINEMA DE ANIMAÇÃO, "RIO 1"	218
<i>Monika Lira Malhoit</i>	
<i>Isabela Barbosa do Rêgo Barros</i>	
PESQUISAS EM ANÁLISES DOS DISCURSOS: UM RECORTE DOS ANAIS DO I ENCONTRO NACIONAL DE DISCURSO, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE (ENDIS) – UFPI - NEPAD/NEPEC - 2016	231
<i>Osalda Maria Pessoa</i>	
<i>Ana La Bella Carapinheiro</i>	
ENCONTROS COM A NEUROLINGUÍSTICA E A TRANSDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE LETRAS	250
<i>Iva Ribeiro Cota</i>	
<i>Tamiles Paiva Novaes</i>	
<i>Nirvana Ferraz Santos Sampaio</i>	
O ENSINO REMOTO NA UFRN: PERCEPÇÕES VALORATIVAS DE DISCENTES	275
<i>Yasmin Rayane Mariz da Silva</i>	
<i>Saulo Francisco de Figueiredo Santos</i>	
<i>Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento</i>	
AUTORES	288
ORGANIZADORES	294

APRESENTAÇÃO

Prezados Leitores,

É com muita satisfação que apresento mais um dos e-books da terceira versão do **Encontro Nacional de Estudos Linguísticos e Literários (ENAELL)** e a primeira versão do **Encontro Internacional de Pesquisas em Letras (ENIPEL)**, que ocorreu nos dias 25, 26 e 27 de maio de 2021. Esse e-book é resultado do evento que aconteceu em plena pandemia do COVID 19 e reúne em seus artigos, provenientes de pesquisas relevantes para os estudos sobre diferentes temáticas voltadas para os estudos da Linguística, Letras e o Ensino.

O novo coronavírus provocou um cenário inédito de isolamento social tendo entre as várias consequências o fechamento de escolas e universidades. Nesse contexto, o Departamento de Letras do Centro de Estudos Superiores de Caxias/CESC, da Universidade Estadual do Maranhão/UEMA, resolveu realizar o evento de forma remota, articulando pesquisadores de diferentes instituições refletindo o compromisso dos professores de Letras com os pesquisadores.

Esse evento consolidou-se no interior do Estado, como um evento que agrega pesquisadores de diferentes correntes teórico-metodológicas, com apresentações e produções de textos que traçam um percurso dos estudos em diferentes teorias linguísticas, com discussões salutares sobre diferentes pesquisas. As discussões giram de forma interdisciplinar, norteados por temáticas ligadas à Linguística, ensino de Língua Inglesa, letramentos, ensino remoto propostas antes e no decorrer do evento e visam dar visibilidade a estudos e pesquisas frutos de árduos trabalhos acadêmicos que visam contribuir para aprofundar as discussões em suas respectivas áreas. Esses artigos refletem o interesse desses pesquisadores no desenvolvimento social e científico que podem impactar diretamente na construção e produção de conhecimentos.

Nessa perspectiva, convidamos todos os leitores para exercitar uma viagem de conhecimentos prazerosos com as pesquisas aqui apresentadas. Que os artigos publicados contribuam para a formação intelectual e para reflexão crítica de todos leitores. Queremos ainda imprimir, a nossa gratidão para com os pesquisadores cujos trabalhos aparecem aqui reunidos. Sejam bem-vindos e tenham proveitosas leituras!

Antônio Luiz Alencar Miranda e Kerleiane de Sousa Oliveira

INTERDISCURSO E SUJEITO EM ENUNCIÇÕES SOBRE A PANDEMIA

Talita Souza Figueredo
Edvânia Gomes da Silva

Considerações iniciais

A pandemia causada pelo vírus Sars-CoV-2, popularmente conhecida como covid-19, levou milhões de pessoas ao redor do mundo a praticarem o isolamento social, principal forma de prevenção contra a contaminação da doença. No Brasil, até o primeiro semestre de 2021, essa pandemia já causou a morte de mais de 500 mil pessoas, além de afundar, ainda mais, o país em uma crise econômica e social. Estudos apontam que um fator a ser considerado nesse agravamento vivido pelo Brasil, é o que foi descrito pela Organização Mundial de Saúde (doravante OMS) como *infodemia*¹, a circulação de informações, falsas, manipuladas ou conspiratórias que tem por objetivo ir de encontro às indicações recomendadas pela OMS. Alguns autores apontam que as redes sociais e a internet são um dos principais meios para a divulgação e circulação dessas “informações”.

Em um estudo sobre a plataforma *WhatsApp*, por exemplo, Soares *et. al.* (2021) afirmam que:

O aplicativo é considerado por 57% de brasileiros como uma fonte importante ou muito importante no acesso a informações políticas (BAPTISTA *et al.*, 2019). Além disso, é também identificado como o principal meio de espalhamento de desinformação no país (NEWMAN *et al.*, 2020) e teve papel central no espalhamento de informações falsas sobre diversos acontecimentos políticos no Brasil (REIS *et al.*, 2020) (SOARES. *et al.* 2021, p.74).

Outro ponto acrescentado por esse estudo é que, no que tange à pandemia no Brasil, essas informações têm uma relação com o discurso político, principalmente, com o que é enunciado pelo atual presidente da república Jair Bolsonaro. Soares. *et al.* (2021) defendem, ainda, que há em seus dados uma relação entre o aumento de disparo de informações distorcidas sobre o ex-ministro da Saúde Luiz Henrique Mandetta e o pronunciamento realizado pelo Presidente após a demissão daquele. Esses dados indicam que os enunciados proferidos pelo presidente produzem sentidos que reverberam pela sociedade brasileira gerando conhecimentos que disputam com outros lugares de saber, logo, é relevante investigar essas enunciações e como elas se constituem como discurso

¹ <https://www.who.int/teams/risk-communication/infodemic-management/>

do governo a respeito da pandemia. É importante salientar que nós não pretendemos julgar se as falas materializadas em nosso *corpus* são ou não verdadeiras, ou manipuladas, interessamo-nos, somente, em verificar a que outros discursos esses dizeres fazem referência a fim de identificar quais efeitos de sentido estão em funcionamento nos dados analisados.

Importante salientar, ainda, que este trabalho tem como aporte teórico e metodológico a Análise de Discurso de linha francesa (doravante AD), da forma como é desenvolvida no Brasil. Nesse sentido, valendo-nos das noções de posição- sujeito e interdiscurso, ambas elaboradas por Pêcheux (2009 [1975]), analisamos enunciações do presidente no que tange às posições-sujeito que as sustentam e aos diferentes saberes que se entrecruzam, produzindo diferentes efeitos de sentido. Desse modo, o objetivo dessa investigação é analisar que posições de sujeito, vinculadas ao tema da pandemia, emergem nas enunciações que constituem nosso *corpus*; bem como, investigar que saberes estão em funcionamento, constituindo o interdiscurso que atravessa as enunciações do referido sujeito político. Os gestos metodológicos que cumprimos para alcançar o que aventamos são em sequência: i) apresentar a discussão teórica que fundamenta as análises; ii) descrever os dados; iii) analisar os trechos selecionados, buscando indicar quais posições-sujeito atravessam e constituem as falas/enunciações do presidente no que diz respeito à pandemia.

Nossos dados são compostos por enunciações produzidas em dois vídeos transmitidos no formato *live* via canal da plataforma *streaming Youtube* e pelo perfil da rede social *Facebook* do presidente Jair Bolsonaro, ambas as páginas são pessoais recebem o nome do referido sujeito político. A primeira *live* selecionada é de 12/03/2020. Ela foi escolhida por ser a primeira transmissão realizada pelo presidente após o anúncio da pandemia em um pronunciamento feito em rede nacional em 06/03/2020. A segunda *live* é de 16/04/2020 e foi selecionada por ter sido realizada no mesmo dia da demissão de Henrique Mandetta do cargo de Ministro da Saúde. Detalharemos mais acerca dos vídeos na seção de descrição e análise dos dados.

Este texto é, então, dividido em 3 partes, a saber: Sobre os conceitos de posição-sujeito e interdiscurso, na qual apresentaremos as bases teóricas do nosso trabalho; Sujeito político em *lives*: crise econômica vs crise de saúde, em que descrevemos e analisamos nossos dados, e Considerações finais. Assim, tendo contextualizado nossa pergunta e dados, passaremos a discussão teórica que fundamenta nossas análises.

Sobre os conceitos de posição-sujeito e interdiscurso

A AD é uma disciplina que nasce da vinculação teórica entre o Materialismo Histórico, a Psicanálise e a Linguística, como indica Orlandi (2005), assim, ao conceber o discurso, Michel Pêcheux pensa-o como um objeto que se forma na relação entre língua, sujeito e ideologia. Por isso, ainda segundo a referida autora, não há como desvincular qualquer um desses três objetos quando pensamos a respeito dos discursos, pois a AD:

Concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive (ORLANDI, 2005, p. 15).

Desse modo, percebe-se que a questão da subjetividade é fundadora nos estudos da AD. Entretanto, para enquadrarmos nosso trabalho nos pressupostos teóricos da referida disciplina, é preciso entender que o sujeito que é por ela investigado foi concebido dentro de uma teoria não subjetiva do sujeito (PÊCHEUX 2009 [1975]), pois, como ressalta Indursky (2008), “o sujeito que o fundador da teoria da Análise do Discurso convoca é um sujeito que não está na origem do dizer, pois é duplamente afetado pessoalmente e socialmente” (INDURSKY, 2008, p. 10). Isso porque a AD não interessa a subjetividade empírica dos indivíduos e, portanto, não o concebe como um sujeito pragmático, ou com intencionalidades, mas como um lugar na estrutura social que, ao ser interpelado pela ideologia, produz sentidos dados a ver na língua. Assim, entende-se que a posição-sujeito está relacionada ao lugar ideológico ocupado pelo indivíduo a fim de que este se torne um sujeito de discurso, o qual é duplamente interpelado pelos lugares na estrutura social, historicamente constituída, e pela ideologia, como explica Indursky (2008): “o sujeito é interpelado ideologicamente, mas não sabe disso e suas práticas discursivas se instauram sob a ilusão de que ele é a origem de seu dizer e domina perfeitamente o que tem a dizer” (INDURSKY, 2008, p. 11). Pêcheux, também, se dedica a explicar como se dá essa interpelação do sujeito em um sujeito de discurso.

Todavia, antes de discutirmos como se dá essa interpelação, faz-se necessário explicar como a língua é concebida pela AD e como, por meio dela, ocorre a produção de sentidos. De acordo com Pêcheux (2015 [1983]), a língua é capaz de produzir sentidos que se deslocam e tal deslocamento só é possível porque a língua não é transparente, e sim, opaca, funcionando, portanto, discursivamente por meio de posições estabelecidas

historicamente. A língua, que é relativamente estável, funciona na relação com o equívoco, que também a constitui, numa relação ambígua entre um discurso e as condições históricas e sociais. Portanto, o sentido é resultado da relação do sujeito que, por sua vez, é afetado pela língua e pela história.

A respeito da interpelação de sujeitos enunciadorees em sujeitos de discurso, Pêcheux (2009 [1975]) afirma que: “os sujeitos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 147). Para melhor discutir esse ponto, o referido autor apresenta a noção de forma-sujeito, entendida como a modalidade de tomada de posição pelo sujeito na sua relação com a formação discursiva. Ele define três formas de tomada de posição, a primeira em que há uma identificação total entre o sujeito enunciador e o Sujeito da formação ideológica, a segunda em que há uma contra identificação entre o sujeito enunciador e o Sujeito da formação ideológica, e a terceira em que há uma desidentificação, uma tomada de posição não subjetiva. Bittencourt e Fonseca-Silva (2020) retomam essa questão da interpelação do sujeito enunciador em sujeito do discurso, defendendo que:

Grigoletto (2007, p. 4) faz uma distinção entre a materialidade do lugar social (ocupado pelo sujeito empírico) e lugar discursivo (posição ocupada pelo sujeito do discurso) para mostrar como se dá a inscrição do sujeito empírico em uma formação discursiva (FD) para tornar-se sujeito de discurso. A autora parte do conceito pecheutiano de formações imaginárias (PÊCHEUX, 2014) para afirmar que as imagens que os sujeitos fazem de si e dos outros são definidas por lugares institucionais que, por sua vez, são constituídos no interior de uma formação social por diferentes relações de poder antes instituídas e consolidadas como verdade. Assim, o lugar de um deputado no sistema político brasileiro e o lugar de um juiz ou de um ministro do Supremo Tribunal Federal, na estrutura judiciária do país, por exemplo, já estão determinados pelo lugar a eles atribuídos em uma certa formação social e é sempre desse lugar que o sujeito fala (BITTENCOURT; FONSECA-SILVA, 2020, p. 1812).

É com base nessas relações entre sujeito, ideologia e sentido que analisaremos as posições-sujeito no *corpus* aqui apresentado. Para tanto, partimos da hipótese de que as falas aqui analisadas pertencem ao lugar social de presidente, o qual Jair Messias Bolsonaro é ideologicamente convocado a ocupar. Portanto, o que é enunciado por ele é entendido como uma tomada de posição da forma-sujeito presidente frente às formações discursivas que atravessam esse lugar discursivo.

Outro conceito que abordamos nas análises é o de interdiscurso, esse, como aponta Pêcheux (2009 [1975]), relaciona-se com noção de posição-sujeito, uma vez que: “a forma-sujeito (pela qual a forma ‘sujeito do discurso’ se identifica com a formação

discursiva que o constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso [...] de modo que o interdiscurso aparece como puro 'já dito'" (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 154). A noção de interdiscurso é elaborada em conjunto com a noção de intradiscurso por Pêcheux (2009 [1975]) quando da percepção de que os discursos são homogêneos, eles se constituem historicamente em uma relação da memória com as formações ideológicas e discursivas.

Para tentar entender a diferença e a relação entre esses dois conceitos, podemos pensar que um enunciado tem dois eixos um eixo horizontal, vinculado à enunciação, ao que está sendo dito, e uma eixo vertical, que atravessa o anterior, esse vinculado à memória, às virtualidades do que poderia ser dito do lugar de onde se fala. O eixo horizontal é o intradiscurso, entendido como a formulação dada no momento da enunciação: "[...] o intradiscurso, enquanto 'fio do discurso' do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma 'interioridade' inteiramente determinada como tal 'do exterior'" (PÊCHEUX, 2009, p.154). O interdiscurso é definido por Pêcheux (2009, p. 149) como: "esse 'todo complexo com dominante' das formações discursivas, esclarecendo que ele também é submetido à lei de desigualdade-contradição [...] caracteriza o complexo das formações ideológicas". Diz respeito, portanto, ao eixo vertical que atravessa o enunciado presente, conferindo-lhe historicidade. É o princípio do funcionamento de um discurso, pois é o que torna este capaz de se repetir, funcionando como uma estrutura pré-existente à Formação Discursiva, a qual, também, determina e autoriza os ditos e não-ditos presentes nas enunciações, ou seja, no intradiscurso. Pêcheux (2011) reforça que o papel do interdiscurso na relação interfrástica, relações dos sujeitos, pela inscrição na língua, é compor um conjunto de traços que restituem a memória. A esse respeito o autor explica:

O termo interdiscurso caracteriza esse corpo de traços como materialidade discursiva, exterior e anterior à existência de uma sequência dada, na medida em que esta materialidade intervém para constituir tal sequência. O não-dito da sequência não é assim, reconstruído sobre a base de operações lógicas internas, ele remete aqui a um já-dito, ao dito em outro lugar: assim, a noção discursiva de pré-construído deve ser distinta da noção lógica de pressuposição, da mesma forma a noção discursiva de discurso transversal se distingue da noção lógica de implicação (PÊCHEUX, 2011, p. 145-146).

Desse modo, o interdiscurso nos possibilita visualizar a memória dos dizeres, de modo que uma sequência sempre fala de diversos lugares, um dito sempre remete a um já-dito, algo que vem de outro discurso. Logo, entende-se que o sentido de uma formulação é construído por essa relação entre os discursos, mostrando a historicidade dos dizeres. Destarte, é com base nesses conceitos que procederemos as análises na

próxima seção. Tendo exposto as bases teóricas que nortearão nossas análises, passaremos a descrição e análise de dados.

Sujeito político em *lives*: crise econômica vs crise de saúde

Os dados que compõem esse trabalho fazem parte de uma série de vídeos que são transmitidos via plataformas: *Youtube* e *Facebook* pelo atual presidente do país, Jair Bolsonaro, nomeadas de *Live da semana com o presidente Jair Bolsonaro*. Nelas, o presidente faz um resumo dos principais fatos e medidas tomadas pela sua gestão, bem como, comenta as notícias que circularam durante a semana. O presidente sempre aparece acompanhado de um interprete de Libras, e, na maioria dos vídeos, recebe um membro do governo, principalmente ministros, que representam a voz dos “especialistas” sobre as questões a serem tratadas. A primeira *live* realizada, data de 12/12/2018, quando Bolsonaro já se encontrava eleito e anuncia a pretensão de fazer uma *live* semanal para apresentar a verdade sobre seu governo. Há um intervalo e a referida série retorna no dia 07/03/2019. Desde, então, elas seguem sendo realizadas semanalmente, com raras datas em que não ocorreram, sendo que de março de 2019 e 31/12/2020 foram realizadas 92 transmissões. O uso que Bolsonaro faz de suas redes sociais vem sendo investigado por diversos pesquisadores desde de 2018, a esse respeito Piovezani (2020) afirma que:

Bolsonaro já fora considerado ‘um fenômeno da internet’ (Saint-Clair, 2018) e o pleito presidencial vencido por ele, ‘a eleição do *WhatsApp*’ (Moura e Corbellini, 2019). Além disso, analistas já tinham apontado certa tendência de usos distintos de cada uma das redes sociais: ‘usa diferentes canais, com diferentes discursos dirigidos a diferentes públicos, explica Francisco Carvalho de Brito [...]’ (PIOVEZANI, 2020, p. 228)

Soares. *et al.* (2021) explicam que a escolha pelas diferentes redes sociais está ligada à relação entre as ferramentas que a plataforma oferece e como os usuários veem e interagem com essa tecnologia, o que eles definem como *affordances*: “processo interativo entre a tecnologia e suas ferramentas e os usuários e as formas como se apropriam das ferramentas (EVANS et al., 2017) ” (SOARES. *et al.* 2021, p.77). Assim, algumas redes são tidas como mais íntimas, enquanto outras são mais públicas. O *WhatsApp*, por exemplo é visto como mais privado e por isso é usado para compartilhamento de notícias para com quem se tem intimidade, enquanto o *Facebook* e *Youtube* são redes mais públicas, cujas ferramentas de transmissão permitem um acesso rápido a um grande

público, esse é o uso que Bolsonaro faz dessas redes ao transmitir suas *lives* por essas plataformas, falando “com suas bases, que não confiam na grande mídia” (PIOVEZANI, 2020, p. 228). Logo, poder-se-ia supor que, ao se tornar presidente, Bolsonaro repetisse a mesma estratégia de comunicação com seus apoiadores, a qual já tinha alcançado êxito em 2018. Ele comunica-se com seu público semanalmente e faz poucos pronunciamentos oficiais em Rede Nacional, mas, mesmo não sendo por meio oficial, os sentidos que ele materializa nesses vídeos reverberam pela sociedade e apontam para os posicionamentos deste governo, por isso selecionamos as *lives* como *corpus* de análise.

Como já foi exposto anteriormente, os dados que serão analisados aqui são compostos por trechos de duas *lives*, que fazem parte da série supracitada. Escolhemos duas que se enquadram nos meses de março e abril de 2020, período em que a pandemia se instaurou e cresceu no Brasil. Tal período se insere também em meio a uma crise governamental, uma vez que, o Presidente, no início da pandemia, mostrou-se favorável às medidas de segurança sanitárias indicadas pela OMS e apoiadas pelo então ministro da saúde Henrique Mandetta, entretanto, pouco tempo depois, os dois passaram a divergir, o que ocasionou a demissão de Mandetta. A coleta do corpus foi feita no canal do *Youtube* Jair Bolsonaro. Para tanto, primeiro assistimos as *lives*, depois fizemos a transcrição da íntegra das mesmas e selecionamos os enunciados que se referem ao tema da pandemia. Por fim, analisaremos as posições-sujeito e os interdiscursos que constituem essas enunciações.

A primeira live selecionada foi transmitida em 12/03/2020 e teve como convidado o então ministro da Saúde Henrique Mandetta. O cenário da *live* é composto por uma mesa de madeira, Bolsonaro sentado no meio, à sua esquerda a intérprete de Libras, à sua direita o então Ministro. Ao fundo, uma estante de livros, em cima da mesa alguns papeis e um vidro de álcool em gel. Os três estão usando máscaras, e a intérprete usa também *face-shield*. O vídeo tem por título *Live de quinta-feira com o Presidente. Ajustada devido a cortes na transmissão*², e tem a duração de 18’20”. O tema deste vídeo é, predominantemente, a pandemia, as medidas de segurança e os riscos da doença, mas, inicialmente, há um resumo da viagem feita pelo presidente aos Estados Unidos da América.

A segunda, foi transmitida no dia 16/04/2020, data da demissão de Henrique Mandetta da chefia da pasta da saúde. O cenário é o mesmo da anterior, com a mesma

² Fonte: <https://youtu.be/ZLIUvoZDSFc>

disposição de pessoas à mesa, mas agora, à direita está Nelson Teich, que seria nomeado ministro da saúde, ele já havia aceitado a indicação, mas ainda não havia sido nomeado. Nessa live, nenhum dos participantes usa máscara, nem há álcool gel em cima da mesa. O vídeo tem por título: *Live de toda quinta-feira com o Presidente Jair Bolsonaro. (16/04/2020)*³, e tem duração de 20'58". Por tema se tem a explicação da demissão do ministro anterior e uma entrevista com o futuro ministro sobre o que ele pretende fazer para combater a pandemia.

Organizamos nossa análise por trechos, pois não teríamos como analisar, neste breve trabalho, as *lives* como um todo. Por isso, selecionamos sequências que marcam diferentes posições-sujeito assumidas pelo presidente. Contudo, também por uma questão de espaço, não analisaremos as posições-sujeito nas quais os ministros se subjetivam. Apresentamos, abaixo, o primeiro excerto:

Trecho 1:

Bolsonaro: **Mandetta, vamos lá Mandetta ...**

Mandetta: Vamos lá

Bolsonaro: **Vamos lá... esse vírus, aí, o coronavirus é para assustar?**

Mandetta: bom primeiro quem tá olhando a gente aqui, todo mundo de máscara, a intérprete, o presidente de máscara todo mundo acostumado a ver aquele sorriso largo do presidente veio de máscara, aí ver o ministro com essa máscara, diferente a dela é azul e a minha mas esse formato aqui é para gente mostrar como é que as pessoas por exemplo se você for no médico e tiver olha eu tive todo esse processo aqui a pessoa teve, é e...

Bolsonaro: **Nós tivemos o carnaval a duas semanas, quem porventura contraiu o vírus lá, agora tá na hora dele, dele, aflorar, né isso? agora?**

Mandetta: é o tempo médio da incubação quando a pessoa entre em contato, eles falam que é de 3 a 5 dias com pico no quarto dia, mas tem gente que fala que pode ser no sétimo no oitavo, mas o carnaval serviu mais para os brasileiros que foram para a Europa, foram para Itália (Grifo nosso).

Trecho 2:

Bolsonaro: Veja como é que tá a band, a Jovem Pan como tá o nosso ibope aí.

(Voz em off: a nossa 55 mil ao vivo)

Bolsonaro: Tá 55 mil a nossa, a Jovem Pan tá transmitindo hoje ou não?

(Voz em off: Vou dar uma olhada) (grifo nosso)

O trecho 1 pertence a primeira live, nessa sequência podemos observar que o presidente usa de uma linguagem informal, como na expressão, “Mandetta, vamos lá Mandetta” para dar o tom coloquial de um diálogo, colocando o ministro em igualdade de posição, e para aproximar a fala do público em geral. Apesar de estar ali investido em sua forma-sujeito presidente da república, que é portanto chefe da forma-sujeito ministro, Bolsonaro se dirige a Mandetta como alguém que busca informações, como percebemos

³ Fonte: <https://youtu.be/vNyBRsVZ0gg>

na expressão: “Vamos lá.. esse vírus, ai, o coronavirus é para assustar?” Aqui, nota-se que o presidente assume a posição-sujeito entrevistador materializando o efeito de sentido de que está disposto a ouvir e entender sobre o vírus. Para tanto, ele se vale de recursos utilizados pela mídia para interagir e passar informações, agindo como um entrevistador que se coloca no lugar do público, fazendo questionamentos que circulam pelo senso comum, como na expressão: “Nós tivemos o carnaval a duas semanas, quem porventura contraiu o vírus lá, agora tá na hora dele, dele, aflorar, né isso? agora?”. Ele faz perguntas e o ministro responde de forma didática, essa dinâmica, mais as escolhas lexicais mais simples, o uso de marcadores de oralidade, como “né isso”, geram uma aproximação do presidente com o público, de modo que, o saber jornalístico, enquanto interdiscurso, dissimule a autoridade da forma- sujeito presidente, e materialize uma posição-sujeito de homem do povo, que fala para o povo e compartilha das mesmas crenças e dúvidas. O trecho 2 reforça a estratégia jornalística de comunicação com a massa, por meio da pergunta sobre a audiência, algo comum em programas de mídia sensacionalistas e que serve para marcar o nível de abrangências de suas informações.

Trecho 3:

Bolsonaro: Mandetta, Vamos lá Mandetta, tá previsto aí um movimento para domingo

Mandetta: Annhan

Bolsonaro: **tá para domingo, o pessoal tá dividido, ai, vai ou não vai, tá certo? eu até gravei um pronunciamento** que vai ao ar daqui a pouco às 20:30, eu não vou entrar em detalhe aqui.

Mandetta: Certo...

Bolsonaro, gravei um pronunciamento que vai ao ar às 20:30. **Obviamente, que esse movimento no meu entender, que não foi eu que programei, é um movimento espontâneo, popular espontâneo e você como político né?** todo mundo quer tá junto com o povo mas não pode ser só durante as eleições, tem que ser durante o mandato todo, o povo quis e vai se manifestar contra ou a favor da gente não tem problema nenhum. **Então há uma certa divisão tendo em vista mais gente que pode se juntar nesse dia e ajudar a propagar o vírus, por outro lado, a gente vê, se você for pegar São Paulo, por exemplo, os metrô devem tá cheios por lá, os ônibus no Rio de Janeiro tão cheio, acho que Campo Grande, Mato Grosso do Sul também tão cheio...**

Mandetta: os ônibus no horário de pico

Bolsonaro: **então... é... tem um.. um aspecto que tem que levar em conta? Tem... existe é mais um agrupamento de pessoas, tá certo?** Então a população tá um tanto quanto dividida, muita gente dizendo pra mim, eu vou mas meus filhos, minha esposa não, ou meu pai e meu avô que é de uma certa idade não irá, então que eu vejo nesse movimento o dia do dia 15 daqui a pouco vou tá em rede falando sobre ele tá certo? o que nós devemos fazer agora é evitar que haja uma explosão de pessoas infectadas por que os hospitais não dariam vazão atender a gente...

Mandetta: exatamente esse é o x da questão

Bolsonaro: **então se você, se o governo não tomar nenhuma providência sobe e depois disso foi um certo limite não dá mais, o sistema não suporta e daí problemas acontece, o pessoal fica apavorado porque acaba morrendo gente por outro motivo, vão dizer que é o coronavírus, então como presidente da**

república eu tenho que tomar uma posição, ou contra, ou a favor. Se bem que o movimento não é meu, o movimento é espontâneo e popular

Mandetta: mas o senhor tem...

Bolsonaro: então o que que a gente tá, daqui a pouco vai dar 8:30, uma das ideias né é adiar...

Mandetta: eu acho...

Bolsonaro: suspender, adiar... daqui um mês dois meses se faz, já foi dado um tremendo recado para o parlamento, não se pode negar que o recado do parlamento foi referente a questão daquelas emendas de relator se ele vai ter autonomia para o movimentar em média 15 bilhões de reais ou não, o recado foi dado, deixar bem claro aqui, eu tenho que cumprir (áudio picotado) para quem entrar na justiça (vídeo pausa por problemas na internet 11:24) / Retorna 11:25 (Grifo nosso)

No trecho 3, ainda da mesma *live*, o assunto passa a ser as manifestações que ocorreriam no 15/03/2020, como sabido com a participação de Jair Bolsonaro, na qual ele não usou máscara e abraçou muitos manifestantes, o que vai de encontro com as determinações expostas no início da *live*. Permanece, aqui, o uso da linguagem coloquial, e o uso da mesma Expressão “Mandetta, vamos lá, Mandetta” para iniciar a pergunta, entretanto, a autoridade que estava apagada no início, aqui, emerge e a posição-sujeito homem comum dá lugar a posição-sujeito do estadista, materializando o discurso político e administrativo, quem fala nesse trecho é a posição-sujeito presidente. Bolsonaro apresenta uma situação, mas não escuta Mandetta, ele faz um anúncio e corta o turno conversacional do Ministro, de modo que somente seu ponto de vista seja exposto. E usa as expressões “eu até gravei um pronunciamento que vai ao ar daqui a pouco às 20:30”, e “então se você, se o governo não tomar nenhuma providência”, centrando a autoridade sobre a questão nele mesmo, que é “o governo”, retirando a igualdade de fala em relação ao ministro. Somente tem direito a enunciar o gestor e o líder da nação, o que condiz com a forma-sujeito presidente que ele ocupa, só ele, como gestor, pode indicar algo para aqueles que governa.

Nesse mesmo trecho, já está materializado o posicionamento que Bolsonaro, enquanto posição-sujeito presidente, iria defender no enfrentamento da pandemia. Ele diz que há dúvidas, por parte das pessoas, em ir ou não para as manifestações, já que essas causariam aglomerações, todavia, ele apresenta como exemplo, para descaracterizar a crítica em relação às aglomerações, o fato de os trabalhadores tomarem ônibus lotados em horários de pico para se deslocarem para trabalhar, gerando um efeito de minimização da questão, pois, pelo seu argumento, se as pessoas podem aglomerar para trabalhar, podem também se aglomerar para expor suas opiniões. Nesse ponto, um novo saber passa a constituir, como interdiscurso, a enunciação do sujeito político: o discurso neoliberal. Isso

porque, enquanto gestor, Bolsonaro silencia a indicação da ciência e da medicina, materializada na figura de Mandetta, segundo a qual a aglomeração deve ser evitada, e, em nome de uma suposta liberdade individual, difundida pelo discurso neoliberal, defende que as manifestações são fruto da livre escolha da população, como se pode ver na passagem “como presidente da república eu tenho que tomar uma posição, ou contra, ou a favor. Se bem que o movimento não é meu, o movimento é espontâneo e popular”. Aqui, ele assume que é uma determinação/ exigência de sua forma-sujeito presidente que ele diga algo, mas insere uma condicional (se bem que [...]). Por meio dessa condicional, Bolsonaro ressalta que ele não tem domínio sobre o povo, que é livre para fazer o que quiser, indicando, assim, que o discurso neoliberal é o que sustenta essa enunciação. Definimos neoliberalismo, consoante Lacerda (2019), da seguinte forma:

É uma teoria política econômica segundo a qual o bem-estar humano será tanto maior quanto mais livre os indivíduos para empreender; pressupõe um arcabouço institucional caracterizado pela proteção forte do direito da propriedade e do livre mercado. Ao estado cabe uma intervenção mínima, apenas para garantir a integridade do dinheiro, e manter um aparato de defesa militar e policial, além de um sistema jurídico que defenda a propriedade (LACERDA, 2019, p. 48).

Assim, o efeito de sentido que o restante da enunciação de Bolsonaro assume ao falar do adiamento das manifestações é o de uma sugestão, e não de uma orientação ou mesmo determinação do presidente da República. Ele aconselha, tendo por base o conhecimento científico, mas como um gestor neoliberal, defende que cada um possa fazer o que quiser. E ele como político “quer tá junto com o povo mas não pode ser só durante as eleições, tem que ser durante o mandato todo”, mostra-se como alguém que “respeita” esse povo que “quis e vai se manifestar”, Por meio dessas expressões podemos perceber que, mesmo tendo sugerido que as manifestações deviam ser adiadas, o sujeito já tinha anunciado seu apoio a elas, e seu desejo de estar presente nelas, uma vez que, esse é um dever do político estar perto do povo. Já o uso do verbo ir no futuro do indicativo, mostra sua crença na realização das passeatas no dia marcado, pois esse tempo verbal é usado para referir ações que certamente ocorrerão no futuro próximo. Portanto, o sentido que a fala da forma-sujeito presidente constrói é de que ele apoia a realização dos manifestos e que elas não ferem as medidas sanitárias da pandemia.

Vejam, agora, o próximo excerto:

Trecho 4:

Agradei, bastante, ele pelo trabalho prestado, é o ponto que realmente não afinava com a ideia do presidente era exatamente a preocupação, também, com questão do emprego no Brasil, né? então, como sempre tenho dito são dois, é um paciente com os dois problemas graves, que é o vírus e a questão do desemprego, e o Mandetta a linha dele como médico, e eu respeito, era voltada quase que exclusivamente para questão da vida, a saúde, que é muito importante, logicamente, é mais importante que qualquer outra coisa, mas nós sabemos que efeito colateral de uma quarentena muito rígida, tá, e fazendo que as pessoas, em especial as mais humildes, viessem a perder seu emprego e seu ganha pão no caso da informalidade poderia ocasionar problemas seríssimos para o Brasil, poder chegar um ponto da economia não poder se recuperar mais e mais, e uma economia desajustada, nós sabemos que as consequências também levam a morte, né? (Grifo nosso)

Trecho 5:

Teich: ôo, como é que eu vejo os medicamentos que eles ainda não têm uma comprovação definida, você cria alguns critérios para utilização, mas você disponibiliza para aquelas pessoas que você acredita que o benefício pode ser maior que o malefício, então o que é função, e isso vai não vale só para a cloroquina, para a hidroxicloroquina e para outros medicamentos que estão sendo criados, ehh, o que é importante que a gente traga hoje.....

Bolsonaro: **Doutor Nelson, eu acho que, isso é tua opinião**, levar uma mensagem para o brasileiro de tranquilidade, mas de precaução também, é uma coisa que todo mundo diz é quase uma unanimidade né? Que 60% já foram ou serão infectados e a partir desse momento, é que nós podemos praticamente dizer que ficamos livre desse vírus tendo em vista esse percentual grande de pessoas ter conseguido anticorpos, então a mensagem é cuidar dos idosos e quem tem comorbidades, tá certo? e as demais pessoas também tomar o devido cuidado, mas não precisa se apavorar caso venha a ser contaminado, é isso mesmo? (Grifo nosso)

Os trechos 4 e 5 pertencem a *live* 2, que visa explicar o motivo da demissão de Henrique Mandetta, e apresentar o novo chefe da pasta da saúde. No trecho 4, vemos a retomada do atravessamento, no que é dito em relação à pandemia, pelo discurso neoliberal, para o qual a economia é colocada e acima da saúde. O presidente usa a formulação “então, como sempre tenho dito são dois, é um paciente com os dois problemas graves, que é o vírus e a questão do desemprego”, buscando estabelecer uma relação entre o discurso científico e econômico para definir a situação do país frente à pandemia, ele diagnostica o Brasil com duas doenças, mantendo então, os dois problemas num mesmo domínio semântico de coisas que precisam de cura. O sentido que emerge é que, não há somente uma coisa para se preocupar, como defendia Mandetta, mas duas, materializando a posição-sujeito do gestor que procura manter o bem-estar total de seu povo. Na sequência, ele afirma que a saúde é importante, não obstante, ele insere por meio de uma adversativa, iniciada pela conjunção, “mas”, a frase em que o discurso neoliberal aparece em forma de já dito (Pêcheux, 2009 [1975]). Na formulação, Bolsonaro afirma que os problemas da economia são graves e, se forem esquecidos, podem fazer com que essa (a economia) não possa mais se recuperar, o que também geraria mortes.

Há, portanto, a continuidade de um paralelo com o saber médico, entretanto, o sentido que se constrói, não é o de igualdade de males, e sim o de que a questão econômica se sobrepõe a pandemia, uma vez que, argumentativamente, o peso maior está no argumento posposto a conjunção adversativa.

Já, o trecho 5 tem por interdiscurso os discursos negacionista e político, o presidente, ao enunciar, assume a posição-sujeito de líder autoritário, que só aceita o que quer e desconsidera outros saberes. No trecho, o ministro Teich argumenta, com base no conhecimento científico, acerca dos medicamentos sem comprovação de eficácia no combate ao vírus, e o presidente responde: “Doutor Nelson, eu acho que, isso é tua opinião”. Por meio dessa afirmação, o sujeito presidente desabona o saber materializado na fala do outro, apresentando o que foi dito por esse outro como uma opinião pessoal, e que, portanto, pode ser desprezada. Na sequência ele indica a Teich o que ele quer que o ministro faça: transmita tranquilidade aos brasileiros. E como argumento, ele se vale de uma formulação que parece científica, já que apresenta uma porcentagem, como é de práxis em pesquisas da área de saúde, entretanto, a fonte não é citada, mas é marcada pelo item lexical “unanimidade”, o que indica que esse é um saber amplamente conhecido, de domínio público. Temos então a relação interdiscursiva com o saber científico, mas o efeito de sentido que é produzido é negacionista⁴, pois, o sujeito acredita em algo que não se baseia em dados comprovados, e sim em uma teoria sem comprovação, a da imunidade de rebanho.

Considerações finais

Com esse trabalho, buscamos identificar que posições-sujeito sustentam as enunciações do sujeito político Jair Bolsonaro acerca da pandemia. Constatamos que a forma-sujeito presidente assume diferentes posição-sujeito, entrevistador, gestor, líder de estado, que produzem efeitos de sentido que se deslocam entre o cuidado, o negacionismo, o autoritarismo e a defesa dos direitos dos indivíduos. Efeitos esses que

⁴ O termo negacionismo é definido como: “Atitude tendenciosa que consiste na recusa a aceitar a existência, a validade ou a verdade de algo, como eventos históricos ou fatos científicos, apesar das evidências ou argumentos que o comprovam. ” Fonte: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/negacionismo>. Segundo Morel (2021) o termo foi primeiramente utilizado por Henry Rousso para se referir a quem negava o holocausto. Nos idos dos anos 90, essa atitude foi sendo ampliada para outras questões como as mudanças climáticas. A autora afirma que os negacionismos são heterogêneos, mas articulados, por exemplo, o negacionismo da pandemia se articula com o negacionismo científico. Essa atitude também tem relação com a alta circulação de informações pela internet, pois ao mesmo tempo em que a pessoa tem acesso a muitas informações, ela, também, pode produzir e fazer circular informações sem a necessidade de comprovação. Assim, entendemos que negacionismo é uma atitude argumentativa que se vale de diversas estratégias para pôr em questão um fato, uma teoria comprovada, por meio de divulgação de ideias sem verificação.

são produzidos pela dissimulação dos já-ditos dos discursos, jornalístico, político, econômico e científico. Por meio, disso entendemos que o posicionamento do governo a respeito da pandemia, dado a ver nas enunciações de seu líder, que se subjetiva à forma-sujeito presidente, produz um efeito de politização da pandemia, indicando que ela é menos grave que a crise econômica e que há uma identificação maior entre o posicionamento assumido por Bolsonaro e o discurso neoliberal do que com o discurso científico.

Referências

BITTENCOURT, A. S; FONSECA-SILVA, M. C. Violência verbal no Parlamento brasileiro: análise discursiva de um insulto e seus efeitos políticos e jurídicos *Rev. Estud. Ling.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 1807-1836, 2020

BOLSONARO, J. M. (16 de abril de 2020). 1 vídeo (20:58 m) Live de toda quinta-feira com o Presidente Jair Bolsonaro. (16/04/2020). Acesso em 24 do 05 de 2021, disponível em: Publicada pelo canal Jair Bolsonaro: <https://youtu.be/vNyBRsVZ0gg>

BOLSONARO, J. M. (12 de março de 2020). 1 vídeo (18:20 m) Live de quinta-feira com o Presidente. Ajustada devido a cortes na transmissão. Temas na descrição. Acesso em 24 do 05 de 2021, disponível em: Publicada pelo canal Jair Bolsonaro: <https://youtu.be/ZLIUvoZDSFc>

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CARAZIN, E. A. (Orgs.). *Práticas Discursivas e Identitárias. Sujeito & Língua*. Porto Alegre: Nova Prova, p. 9-33 2008.

LACERDA, M. B. *O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro*. Porto Alegre: Zouk, 2019

MOREL, Ana P. M. Negacionismo da Covid-19 e educação popular em saúde: para além da necropolítica. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 19, 2021, e00315147. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00315

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2005

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015 [1983].

PÊCHEUX, M. *Análise de discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados*: Eni Orlandi. Capinas. SP: Pontes Editores, 2011

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso, uma crítica a afirmação do óbvio*. Campinas. SP: Pontes Editores, 2009 [1975]

PIOVEZZANI, C. Bolsonaro fala às massas. In: PIOVEZZANI, C; GENTILE, E. *A linguagem Fascista*. São Paulo: Hedra, 2020

SOARES, F. B; RECUERO, R; VOLCAN, T; FAGUNDES, G; SODRÉ, G. Desinformação sobre o Covid-19 no WhatsApp: a pandemia enquadrada como debate político. *Ciência da Informação em Revista*, v. 8, p. 74-94, 2021.

A INTERAÇÃO TEXTO-LEITOR COMO CENTRO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Jaqueline Bandeira

Introdução

O cotidiano escolar requer várias estratégias para que o processo de ensino-aprendizagem se destaque de maneira eficiente, atingindo os objetivos que demandam os alunos em sua formação escolar e cidadã. Atividades de leitura e produção textual são fundamentais para que os alunos cresçam criticamente e evidenciem o papel na sociedade, embora muitas das vezes não aconteça, a escola é o espaço profícuo para que aconteça a relação entre leitura, produção e alunos, intermediados sempre pela figura do professor.

A escolarização dessa relação deve ser levada sempre em consideração desmistificando a impossibilidade de se trabalhar o texto em sua íntegra e a produção dos múltiplos gêneros textuais e que entendemos que para se alcançar um bom desempenho do processo de ensino-aprendizagem é de suma importância que haja um envolvimento de ambas as partes, visto que a interação professor-alunos comporta reciprocidade essencial, que é o princípio da colaboração.

Escrever dentro e fora do ambiente escolar exige de quem ensina e do que aprende uma relação intermitente com a linguagem e suas especificidades, que em tempos contemporâneos perde um pouco do sentido de estabelecer-se no mundo e marcar presença das pessoas no mundo, por isso, aprender e ensinar são práticas culturais que perderam importância nas vidas dos indivíduos e que é um paradoxo se pensarmos que a escrita é um bem social valioso e que Carvalho (2014, p. 115) entende que a escrita é:

Além de estabelecer regras e possibilitar o exercício de poder, ela se constitui em um lugar onde o ser humano consegue criar condições para superar o tempo e, inclusive, as vicissitudes da morte. A escrita pressupõe um leitor com liberdade de movimento. Se um dia foi à arte de criar signos e mensagens, precisava de um mago/leitor que a interpretasse para produzir sentidos.

É nesse sentido que fui provocada em debater e tornar possível novas possibilidades de atividades dentro de sala de aula, valendo-se da produção de textos como marca fundamental do ser humano em suas relações sociais, sobretudo na escola e em atividades de produção do texto dissertativo-argumentativo que é uma das cobranças

do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em salas de aula do terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr Justo Chermont, localizado na cidade de Belém do Pará em que o texto escrito é importante também como avaliação de proficiência para entrada no ensino superior.

A leitura e produção textual em sala de aula são atividades indispensáveis durante todo o curso de uma vida escolar. Porém, percebemos que o docente deve desenvolver este trabalho, selecionando textos que prendam a concentração dos alunos e que façam parte de sua vida. Cabe ainda lembrar que a leitura deve ser degustada com divertimento e de maneira prazerosa por parte do leitor, que deve conduzi-la de forma que ele próprio possa sentir-se parte dessa leitura. É nesse sentido que Silva (2004, p. 98) assume:

Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de “incentivo à leitura”. Para tanto, é necessário recuperar da nossa vivência de leitores três princípios: o caminho do leitor, o circuito do livro e a não há leitura qualitativa no leitor de um livro.

Contudo, ressaltamos que leitura e escrita são importantes não somente nas salas de aula, mas também em todos os espaços sociais, pois através delas o indivíduo torna-se capaz de interagir e ter um melhor domínio das habilidades linguísticas, podendo analisar a língua e também dominar conceitos de metalinguagens dos quais se fala sobre a língua. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Marisa Lajolo afirma que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-los a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, apud SILVA, 2004)

Essas, dentre outras afirmações nos levam a crer que o hábito da leitura faz com que o indivíduo adquira certa maturidade através da convivência e intimidade com os textos. Por outro lado, entendemos que o professor não deve dar sentido à leitura feita pelo seu aluno e apenas assumir papel de simples mediador para tal compreensão da leitura, que levará à produção dos mas diversos tipos de textos em suas diferentes características e necessidades comunicativas, pois a mesma deve ser feita por parte do próprio aluno, conforme pondera Marilena Chauí *in* Silva (2004, p. 92), “na leitura, o diálogo do aluno é

com o texto”. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis.

Um fator bastante conflitante é que fomos disciplinados a ler tão somente com uma finalidade (busca de informações) e se essa leitura não nos proporciona um objetivo, então nos desinteressamos e não extraímos o verdadeiro sentido e significado dos textos, o que na maioria das vezes é repassado aos alunos. É interessante dizer que conteúdos significativos e compreensíveis são importantes para obter a concentração dos alunos colaboram para a absorção do conteúdo. A prática de interação em sala de aula através dos textos contribui para o desenvolvimento cognitivo e oral dos alunos, despertando o interesse em particular do processo de ensino-aprendizado de forma ativa e eficiente.

Assim, o presente artigo reflete sobre a importância do diálogo entre leitura e escrita na escola E. E. E. F. M. Dr Justo Chermont, localizado no bairro da pedreira nas turmas do ensino médio para o ingresso nas universidades. A pesquisa esta subdividida em três tópicos dos quais o primeiro dialoga entre leitura e escrita, procedimentos metodológicos e coparticipação e troca de saberes. Sendo assim, pretende-se responder a importância da leitura e a produção escrita (redação) no ensino médio como requisito para o ingresso nas universidades.

Leitura e Escrita

Devemos compreender a língua como um fenômeno interativo e dinâmico, tendo como princípio norteador à tendência sócio-interacionista que concebe a língua em uma perspectiva discursiva. Acreditamos ainda que nesta tendência cabem em seu escopo, estudos que se interessam a identificar as diversidades das formas textuais, além da possibilidade de tratar os fenômenos de compreensão na interação face a face e na interação entre o leitor e o texto escrito, fazendo emergir, portanto, essa atividade não só como transmissão de informação, mas a possibilidade de identificação de particularidades que ocorrem em tal processo, dentre elas a construção de sentidos.

Nesse sentido, dentro das mais variadas possibilidades que envolvem a produção textual, discutimos nesse tópico, que não pretende ser conclusivo, mas sobretudo, uma possibilidade de resgate de um debate que deve ser constantemente estruturado pelos profissionais da educação, objetivamos debater a relação do aluno do ensino médio com a leitura e escrita pelas vias da construção do conhecimento para a produção do texto dissertativo argumentativo.

Tal perspectiva nos leva a ter como objetivo refletir as condições de produção da escrita em um contexto específico do evento aula, referente ao ensino-aprendizagem da língua materna, assim procuramos perceber como tais condições possibilitam a construção de sentidos pelo jovem no uso da linguagem, visto que entendemos que a aprendizagem da leitura e produção textual é importante ao desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo social, portanto, entendemos que a aula de língua portuguesa deva ter como alicerce a linguagem que é na sua complexidade a interlocução entre os sujeitos do discurso.

A escola é fundamental para os objetivos que se constroem em relação à leitura e escrita, essencial para formação de leitores, pois deve oferecer boas condições de trabalho para desenvolver a leitura, que não demanda somente do papel exercido pelo professor no processo, através da escola que deveria se ter todo um suporte que possibilite as condições básicas para que o processo cognitivo seja eficiente e que, de acordo com o que destaca Raimundo (2007, p. 109):

Se à escola foi dado o objetivo de formar leitores, o professor é o principal executor desse projeto, e dele será o dever de apresentar o mundo da leitura ao aluno. A maneira como o professor realizar essa tarefa será decisiva para despertar ou não o interesse pela leitura.

Embora seja difícil, devido à quantidade de alunos na sala de aula, material didático escasso, o professor pode incentivar de diversas maneiras, a partir da oralidade, por exemplo. Porém, as atividades, na maioria das vezes e o que vir *in loco* na escola enquanto professora-bolsista em que estava inserida é que as atividades de leitura estavam centradas em habilidades mecânicas de decodificação da escrita, como se não houvesse encontro com alguém do outro lado do texto, ou seja, atividades desvinculadas dos reais usos sociais que se faz da leitura. Parece-nos que só se lê em sala de aula e que não há tempo para leitura fora do espaço escolar. Dessa forma, muitas vezes o que se lê na escola não coincide com a realidade social fora dela.

O professor deve apresentar ao aluno qual a importância da produção textual, pois é algo que ele precisará sempre que passar por um processo de seleção educacional (Enem, concursos públicos e demais processos de inserção em universidades) ou no decorrer da vida profissional, onde “escrever bem” é necessário em determinadas funções. Não podemos esquecer que para produzir textos é necessário estudá-los antes de ter um bom conhecimento sobre vários assuntos, ou seja, um conhecimento de mundo. A partir da concepção de Britto, podemos notar que:

Se quiser deixar um vestibulando de cabelo em pé, fale com ele sobre o exame de redação. Se quiser atizar os anônimos de um severo professor de gramática, pergunte sobre a qualidade das redações escolares. Se quiser provocar um linguista, diga-me que “o estudante de hoje não sabe mais escrever”. (...) diante de um aparente consenso de que a *performance* estudantil situa-se abaixo de níveis desejados, há uma gama enorme de opiniões, que vão desde “o estudante não sabe escrever porque não lê”, até aquelas que se preocupam mais com as causas e as razões do que com a condenação pura e simples do estudante. (BRITTO, 1997, p. 117)

Conforme GERALDI, essa atividade de redigir textos tem de ser planejada, tendo em vista que o professor deve sugerir temas que possuem sentido para o leitor:

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos tem se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficiente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas na quinta série para novamente entregá-las ao professor da sexta série, na época oportuna: no início do ano, o título infalível “Minhas férias”; em maio, “O dia das mães”; em junho, “São João”; em setembro, “Minha pátria”; e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança de sexta série passa a pensar que só se escreve sobre essas “coisas”. Para o professor, por outro lado, vem à decepção de ver textos mal redigidos, aos quais ele havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho. No final o aluno nem relê o texto com as anotações. Muitas vezes o atira no lixo assim que o recebe. (GERALDI, 1997, p. 64)

A produção textual é uma atividade extremamente importante durante todo o curso da vida escolar. Porém, percebemos que este trabalho ainda tem sido um desafio para muitos profissionais da área, pois alguns alunos sentem dificuldades no momento de produzirem seus textos. Devido essa atividade muitas vezes não ser desenvolvida desde as séries iniciais e de maneira gradativa, o aluno não consegue desenvolver um tema com êxito, visto que não possui uma base dos anos anteriores e deve-se tratar com muito cuidado esse aluno para que ele não passe para outra série sem saber produzir textos com qualidade.

Segundo Ingedore Koch (2003), a principal contribuição da produção de textos para o professor é dotá-lo de um instrumento teórico e prático adequado para o desenvolvimento da competência textual dos alunos, isso significa torna-los aptos a interagir socialmente por meio de textos dos mais variados gêneros, mas mais diversas situações de interação social. Isto significa inclusive uma revitalização do estudo da gramática: não, é claro, como um fim em si mesmo, mas no sentido de evidenciar de que modo o trabalho de seleção e combinação dos elementos, dentro das inúmeras possibilidades que a gramática da língua nos põe a disposição, portanto, é preciso

reconhecer nos textos ao lermos ou produzirmos que eles constituem um conjunto de decisões que vão funcionar como instruções ou sinalização a orientar a construção do sentido.

Na classe notamos (professores-bolsistas) que o professor fez uso da avaliação. A avaliação na aprendizagem é uma prática bastante comum em qualquer nível de ensino, ao longo da prática escolar. A importância dada à avaliação, o modo de como ela é aplicada em cada sistema educacional determinará como será realizado o processo avaliativo e qual a contribuição que esse processo trará para a educação escolar. Sobre a relevância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem é percebida como necessidade para professores e alunos. É notável que a avaliação é um fator imprescindível dentro da prática escolar, pois os testes avaliativos servirão para ajudar o professor, a partir dos resultados obtidos.

Procedimentos metodológicos

Estávamos (Residentes) inseridos no Projeto Residência Pedagógica, projeto proposto pela Capes em parceria com a Universidade da Amazônia – Unama. O projeto é uma das ações da política nacional de formação de professores, tem o objetivo à imersão de licenciados na educação básica. Como professora-bolsista e os demais residentes, participamos em todas as atividades da escola Justo Chermont, nas turmas do ensino médio. Localizada no município de Belém do Pará, no ambiente escolar os residentes foram assistidos por uma professora preceptora que norteia nossas atividades e nos possibilitou a inserção nas salas de aula do terceiro ano do Ensino Médio.

O projeto teve início na segunda metade do ano de 2018, e desde então estamos inseridos no ambiente escolar, observando quais as reais necessidades educativas das turmas para o ingresso das universidades, participando de forma ativa dos planejamentos as aulas junto à preceptora e as coordenadoras do projeto na Universidade.

No início do segundo semestre de 2019, em reunião com a professora regente, organizamos o planejamento para as duas avaliações restantes e nos deparamos com uma das atividades mais complexas e importantes do Ensino Médio, a produção do texto dissertativo-argumentativo. Tal atividade se mostrou relevante, pois no mês de novembro os alunos passariam pelo Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e teriam de entender as nuances estruturais deste tipo de gênero que exige habilidades e competências do participante para que tenha êxito em sua produção de redação requerida pelo processo de seleção acima citado.

Deste modo, emergiu a seguinte questão: como abordar a temática da redação proposta pelo Enem em tão curto espaço de tempo, visto que os alunos não tiveram o enfoque na produção deste tipo de texto no decorrer do ano? Muitos alunos não têm condições de participar de aulas de cursinhos pré-vestibulares e contam somente com às aulas do ensino regular, que é defasado e os professores não exploram a atividade de produção de redações por muitos motivos, dentre eles, a quantidade de alunos, que penderia um esforço muito grande na correção e avaliação das produções.

As aulas também carecem de um planejamento específico, pois o texto proposto pelo Enem cobra do aluno que tenha cinco competências, o que seria completamente impossível de se trabalhar em poucas aulas, além da leitura dos temas propostos pelos textos norteadores das propostas de redação requerem uma leitura diferente para que se atinja os objetivos, principalmente a aprovação no exame, entretanto o trabalho é dificultado de maneira substancial por afirmativas como “temos de dar conta do conteúdo”.

Dessa forma, pensamos ser viável, até certo ponto, fazer uma programação para quatro aulas nas quais trataríamos das especificidades do texto requerido pelo Enem. Primeiramente, fizemos um apanhado caracterizando como era e porque um texto poderia ser considerado dissertativo-argumentativo, dentro de sua estrutura (Tese, Parágrafos-Argumentativos e Proposta de Intervenção). A atividade ministrada exigiu material específico produzido pelos residentes (Cartilha), criada de grupo no *-whatsapp-* para envio de material e acompanhamento das produções, visto que as aulas seriam poucas. De forma interativa a aula ocorreu de uma maneira particularmente tranquila porque, até o momento, os alunos sabiam que era aquele tipo de texto que teriam de produzir na prova nacional.

Ao decorrer das três aulas, discutimos as cinco competências que o Enem pretende que o aluno tenha, por fim, fizemos várias leituras compartilhadas de temas de redação para que os alunos produzissem as redações. É importante salientar que as aulas foram poucas para alcançar o objetivo que se pretende que é a qualidade na escrita dos textos dos alunos, que deve alcançar patamares razoáveis para boas notas e conseqüentemente a aprovação no vestibular.

Co-participação e troca de saberes

Vivemos em um novo contexto em que a informação se torna ainda mais importante, pois a acompanhamos praticamente de maneira instantânea e que os alunos acompanham de forma acelerada através de seus *smartphones* a quebra de barreiras

ideológicas e geográficas, tornando-se cidadãos do mundo e é nesse sentido que o celular se torna uma ferramenta muito importante no processo de ensino-aprendizagem por oferecer inúmeros tipos de texto, variações da linguagem e, mesmo que passe despercebido por eles, a leitura se estabelece.

Embora ressaltemos que ele seja utilizado como suporte, visto que a sensação, o contato com o livro deva ser priorizado, pois entre o leitor e leitura há um elo pertinente nos sentidos da educação e da vida. Contudo o celular fora utilizado por diversas vezes, seja na troca de informações sobre as aulas nos grupos de *Whatsapp* da turma, trabalhar algum material que não pudera ser impresso, tendo em vista o preço das cópias, mas, sobretudo pela praticidade do texto digital.

Como não dispúnhamos de tempo para aplicação de um curso em longo prazo, optamos por dividir os tópicos na tentativa sermos o mais eficientes possível, cujo tema se tratava de textos dissertativo-argumentativos, que a nosso ver estava coerente para alunos do nível de escolaridade, visto que muitos pretendem seguir carreira acadêmica. Observamos que devido alguns alunos não haverem concluído ou entendido a didática durante as aulas, tentamos ser o mais solícitos para atender e tentar ajuda-los em suas produções, orientando-os nesse sentido, que segundo Wellfort (1996), citado por Tardelli (2005, p. 36), entende que:

Para se construir o saber, deve-se proceder através de etapas em que o educador busca, preliminarmente, estabelecer uma sintonia com os educandos, condição imprescindível para efetivação do processo de aprendizagem. Essas fases, contudo, não ocorrem numa sequencia linear: estão imbricadas umas nas outras.

A produção de redação pelos alunos ocorreu de maneira a nos surpreender no sentido da quantidade de alunos que participaram de tal atividade intensa, embora a qualidade deixasse a desejar, pela falta de prática nessa modalidade, os elementos principais foram absorvidos e colocados em prática, principalmente a estrutura do texto proposto. O que chamou nossa atenção foi à dificuldade que os alunos têm em construir uma tese, ponto de vista essencial no trato desse gênero textual, e fundamentá-la a partir de argumentos que efetivassem suas metas.

O processo de ensino-aprendizagem requer uma prática docente preocupada com o desenvolvimento do aluno, pois este precisa evoluir em seus conhecimentos. O ensino deveria ser realizado dentro de um sistema educacional que se preocupasse não somente com o resultado final (as notas), mas com o processo produtivo como um todo; ser realizado pelo professor, especificamente, de forma que levasse em conta todos os

aspectos que possibilitem a participação ativa do aluno no decorrer da aula, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma educação satisfatória e de qualidade.

De fato, a experiência da Residência Pedagógica deixa evidente que o professor formador deve inicialmente ensinar as particularidades das diversas formas de ensino. Outro ponto que se sobressai diz respeito ao fato de que a leitura e a produção textual devem ser entendidas como um processo, e não como um produto. Nestes termos o professor age não só como educador, mas também como orientador, ou seja, intermediador, favorecendo ao aluno um ambiente onde possa desenvolver mentes pensantes.

Considerações finais

Dessa forma, a importância na leitura, no processo interativo, autor – texto – leitor, exige a intensificação de conhecimentos preestabelecidos do leitor e que esse deve estar em conformidade com o que está descrito no texto. Também chamado de esquemas, as várias experiências vivenciadas pelo leitor são acionadas pelo cérebro na ocasião da leitura. Além disso, aquele que lê precisa ter a capacidade indispensável para poder dar uma interpretação aprovada pelo autor do texto. Deste modo, para que ocorra a interação entre autor e leitor, o primeiro, que detém a palavra, precisa ser informativo, claro e relevante, mapeando claramente as pistas que permitam uma reconstrução do significado e da intenção comunicativa.

A leitura se dá como um processo que incide na mente do leitor e não como produto, resultado obtido, e para tal é necessário que se processe de forma descendente, para que o leitor consiga abreviar as informações através do seu conhecimento anterior. A partir disso, pode dar significado ao que se está lendo. Apesar disso, a leitura não é exclusivamente a interação das fontes de conhecimento que temos na memória, mas ela pode ter um aspecto “como uma atividade social, com ênfase na presença do outro (...) com quem colaborativamente trocam-se ideias sobre o texto” (LEFFA, 1999, p. 30).

Por fim, toda obtenção de informação, nas aulas, promove um método de leitura interativo entre autor – texto – leitor, a partir da leitura de textos que abrangem práticas sociais determinadas daquelas em que estejam inseridos. Isso significa que, na sala de aula, o aluno é muitas vezes requerido para ler um texto que não foi escrito para ele. Seguindo esse ritmo, a leitura é usada para “moldar o pensamento e comportamento das

pessoas dentro de uma forma conservadora, numa visão imutável da sociedade” (LEFFA, 1999, p. 31).

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **O texto na sala de aula**. São Paulo. Editora Ática, 1997.

Ensino de língua portuguesa / Claudia Riolfi... [et. Al.] – São Paulo: Cengage Learning, 2014. – (Coleção ideias em ação / coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho).

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo. Editora Ática, 1997.

LEFFA, Vilson J. **Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social**. In: LEFFA, Vilson J; PEREIRA, Aracy E. (Orgs). O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação. Pelotas, RS: Educat: 1999.

SLVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RAIMUNDO, A. P. P. A mediação na formação do leitor. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUISTICOS E LITERÁRIOS, 3., 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2007.

Disponível em:

<http://ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/010.pdf>. Acesso em: 18 maio. 2021.

LETRAMENTO DIGITAL E INFORMACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DADAS AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM AMBIENTES VIRTUAIS

Raniere Nunes da Silva
Matheus Carvalho Lima
Gilberto Freire de Santana

Introdução

As exigências da sociedade em que vivemos, permeada pelas tecnologias da informação e comunicação, têm sido o foco de diversas pesquisas que buscam compreender os impactos da cultura digital no cotidiano dos indivíduos. Nesse cenário de evolução tecnológica e informacional, aprender a usar os dispositivos eletrônicos tem sido o desafio de muitos, sobretudo no contexto atual pandêmico em decorrência da COVID-19, no qual grande parte das atividades laborais e educacionais, abruptamente, tornaram-se remotas. Com isso, tem demandado/demanda habilidades e diferentes práticas específicas de letramentos para o bom desempenho frente às tecnologias digitais.

Para formar o arcabouço teórico e metodológico deste trabalho, fez-se uma precisa revisão bibliográfica acerca da temática investigada. Assim, para a abordagem acerca do letramento digital, utilizou-se autores como Braga (2013), Bortollini e Dias (2015), Buzato (2006), Rojo (2012), Vieira (2013), Xavier (2013). Por outro lado, no que se refere ao letramento informacional, as discussões deram-se na perspectiva de autores da Biblioteconomia e Ciência da Informação, como Campello (2003, 2009), Dudziak (2001), Gasque (2010) e *American Library Association* (2000). Para os critérios de usabilidade e comunicabilidade, utilizou-se a teoria de Preece (2002) e Nielsen (2003), *inter alia*.

Nessa perspectiva, é mister discutir conceitos e práticas de letramento, considerando a necessidade advinda da cultura digital que marca esta geração e cujo crescimento tem sido exponencial nas últimas décadas. Para tanto, este estudo centra-se em refletir sobre o letramento digital, bem como a influência das tecnologias nas práticas educativas em ambientes virtuais, levanto em conta os critérios de usabilidade e comunicabilidade dos sistemas hipermídias. Além do mais, discute sobre o letramento informacional e sua relevância para o bom uso da informação, ao evidenciar como as

instituições provedoras de informação podem contribuir para que os usuários reais, potencias e os não usuários sintam-se preparados e confiantes no processo de busca e recuperação da informação.

Considerações acerca do letramento digital e informacional

As práticas de letramento correspondem a ações realizadas pelos indivíduos nos mais diversos contextos sociais, as quais, por sua vez, podem estar ligadas ou não à escola. Nessa perspectiva, os letramentos são contínuos e adquiridos ao longo da vida, de tal forma que as experiências vivenciadas pelo indivíduo, seja no contexto escolar ou na comunidade em que o sujeito estiver inserido, contribuem, significativamente, para os mais variados letramentos, que influenciam na formação de agentes sociais e contribuem para a forma de ver e se inserir no mundo (STREET, 2014).

Bortollini e Dias (2015, p. 1989), ao sintetizarem a teoria de Street, afirmam:

Para ele, o letramento está tão ligado a essas instituições que é difícil aceitar a ideia de que na maior parte da história em grandes setores da sociedade contemporânea as práticas letradas permanecem ligadas a outras instituições sociais. Ou seja, o letramento não precisa ser associado com a escolarização ou a pedagogia. Assim, é necessário evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade de letramento escolarizado com relação a outros letramentos.

Nesse sentido, o letramento não acontece exclusivamente no domínio da escola, ou seja, não está associado somente à escolarização e a pedagogia, sendo esse modelo de letramento mais valorizada e aceito pela sociedade. Na perspectiva dos letramentos sociais, teorizada por Street (2014), o letramento ideológico, vinculado aos contextos sociais, também é importante para a formação de sujeitos, pois estabelece relações culturalmente significativas para a construção de identidades.

Acerca das diversas formas de letramentos, pode-se falar também do letramento digital, tendo em vista que os países desenvolvidos se utilizam das tecnologias de informação e comunicação para viabilizar reuniões, transações bancárias, estudar, comprar, vender, relacionar-se, dentre outras atividades através de um dispositivo eletrônico e acesso à internet. A virtualização dessas atividades redefiniu a maneira com que nos posicionamos frente a esse novo contexto, que além de exigir habilidades de leitura e escrita, há ainda a cobrança para o uso e domínio das tecnologias digitais.

Os universos virtuais ou ciberespaços ganham proporções ainda maiores nos dias atuais, com isso, as práticas de leitura e escrita são impactadas na contemporaneidade. Nessa perspectiva, pensar em letramento digital requer considerar a presença das tecnologias no cotidiano e como essa relação impulsiona ou exclui em razão da desigualdade no acesso. Em vista disso, Vieira (2013, p.13), enfatiza:

Nesse contexto, as tecnologias digitais, além de instaurarem novas relações sociais, permitem a veiculação de informações em rede e colocam em cena a necessidade de lidarmos com essa multiplicidade de informações. Tais tecnologias possibilitam, ainda, a articulação de diferentes modos de enunciação (verbal, visual e sonoro) na tela do computador. Surge uma nova realidade linguístico-textual - o hipertexto- que coloca desafios e possibilidades para processo de ensino aprendizagem da leitura como prática social.

A escrita apresentou-se em diversos formatos desde o seu surgimento, por um processo histórico, perpassou por inscrições feitas nas cavernas, papiros, pergaminhos, papel. Por outro lado, atualmente possui característica híbrida: o hipertexto. “Acompanhando esse conjunto de avanços, linguagens desenvolvidas para o uso de meios analógicos (película fílmica e fita cassete, entre outros) ou impressos que migram para meios digitais, permitindo a integração e hibridização dessas linguagens” (BRAGA, 2013, p. 39). É nesse contexto, da passagem do texto para o hipertexto, que surgem os letramentos digitais. As tecnologias de informação e comunicação trazem uma alteração nos processos não só da escrita, mas também na virtualização de serviços, permitindo que os indivíduos tenham maior comodidade e rapidez em determinadas tarefas, antes fronteiriças ao modelo analógico.

Os letramentos digitais se formam a partir das experiências dos indivíduos frente às tecnologias de informação e comunicação. As novas experiências com a tecnologia são produtos das atividades e experiências já vividas no dia a dia, que adquirem características no universo da multimídia, sendo virtualizadas. Sobre o conceito de letramento digital, a explanação a seguir aborda de maneira congruente essa nova realidade que vivenciamos.

Letramentos digitais (LDs) são redes de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente, quanto naqueles denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p.16).

O letramento digital, por estar associado a um espaço hipermídia e com múltiplas linguagens, enseja que os indivíduos desenvolvam competências necessárias para uso das tecnologias. Estabelecendo-se, assim, habilidades para usarem os equipamentos digitais. Dessa forma, os eventos de letramento que fazem parte do cotidiano dos indivíduos são constantemente alterados ou modificados dependendo da situação na qual estão expostos.

Vale ressaltar as diferentes linguagens nos ambientes digitais, tendo em vista que, nesses espaços, o formato do texto, as imagens e animações existentes, bem como outras mídias associadas, como música e vídeo, exigem atenção e rapidez para dar conta da gama de informações em um único ambiente. Além do mais, disponibilizam *links* para outros conteúdos e ambientes virtuais, alargando a rede de navegação. Com isso, a linguagem precisa ser mais rápida, clara e eficaz com relação ao conteúdo para que o processo de entendimento seja eficiente.

Nesse sentido, percebe-se uma ressignificação da linguagem, decorrente das tecnologias digitais, que possibilita a criação de novos gêneros, virtualizando atividades que emergem da linguagem digital. Rojo (2012) explica que as múltiplas linguagens, ou seja, as formas híbridas com que os ambientes virtuais juntam vídeo, música, imagem, *links*, cores criam um novo perfil de leitor que também é consumidor e produtor. À vista disso, os indivíduos letrados digitalmente possuem características de *prosumers*, pois a todo momento estão criando, produzindo, compartilhando e consumindo produtos e experiências digitais.

Xavier (2013), ao discutir os processos de leitura e escrita, elenca competências e habilidades para essa nova forma de se comunicar. São abordagens que ultrapassam as barreiras pedagógicas do ambiente escolar, mostrando que os eventos de letramento pré-existentes são necessários para o desenvolvimento do bom letramento digital. Nessa perspectiva, precisa-se adquirir:

- ✓ velocidade do próprio ato de apreender, gerenciar e compartilhar as informações;
- ✓ verificação on-line pela Internet da autenticidade das informações apresentadas, com condição de comprovar ou corrigir os dados expostos virtualmente em um site da grande rede, quando, por exemplo, surgir uma dúvida sobre quem teria recebido o prêmio nobel de literatura em um certo ano, cuja dúvida será resolvida acessando as informações indexadas na rede mundial de computadores;
- ✓ ampliação do dimensionamento da significação das palavras, imagens e sons por onde chegam as informações a serem processadas na mente do aprendiz;
- ✓ crescimento da participação de outros interlocutores na “composição coletiva” e, às vezes, simultânea de textos na Internet como ocorre com os chats (conversas

por escrito e auxiliadas por ícones de modo simultâneo e à distância entre várias pessoas de diversas partes do país ou do mundo), bem como acontece com as hiperfichões colaborativas (que consistem na escrita de um texto literário na rede com a colaboração real de várias pessoas no espaço virtual). A consequência mais visível dessas construções coletivas é a divisão do trabalho de autoria, tornando os envolvidos co-autores, logo, co-responsáveis e mais comprometidos com o discurso ali elaborado por cada um dos participantes (XAVIER, 2013, p. 4).

As informações intercambiadas no ambiente da *web* têm como uma de suas características a velocidade dos dados. Sendo assim, ser letrado digitalmente inclui possuir capacidade para adequar-se a essa forma híbrida de comunicação. Dentro desse contexto, surgem questionamentos quanto à verificação da autenticidade das informações que são compartilhadas e consumidas, pois um dos grandes desafios é filtrar a verdadeira informação das *fake news*, que estão arroladas no processo.

Desse modo, adequar-se às múltiplas linguagens e simultaneidade de conteúdos indica a importância das discussões acerca do letramento digital, uma vez que aprender a conviver nos espaços virtuais demanda tempo e paciência, principalmente para os não nativos digitais. Com efeito, instituições provedoras de informação, a exemplo de bibliotecas, devem auxiliar usuários reais, potenciais e não usuários no processo de busca e uso eficiente da informação, contribuindo, assim, para o aumento do capital intelectual e ajudando nas tomadas de decisões.

Quanto ao letramento informacional, o termo “Letramento Informacional” surgiu nos Estados Unidos, na década de 70, a partir da expressão “*Information Literacy*”, para se referir as atividades relativas ao processo de selecionar, buscar, organizar e usar a informação na tomada de decisões, seja no âmbito educacional, ou no uso cotidiano, como salienta Gasque (2010).

O letramento informacional, conforme Campello (2003), foi utilizado pela primeira vez no relatório “O serviço de informação: relações e prioridades”, por Paul Zurkowski, presidente da Associação das Empresas de Informação dos Estados Unidos, no ano de 1974. Desde então, profissionais de diversas áreas como Pedagogia, Letras, Biblioteconomia, Ciência da Informação, Administração usam o termo para referirem-se às habilidades no uso da informação.

O conceito utilizado no Brasil mais próximo de *literacy* é o de letramento que advém do campo da pedagogia, como lembra Campello (2009). A primeira referência brasileira deu-se na década de 80, com os estudos da Psicogênese da Língua Escrita. Gasque (2010) diz que o termo foi cunhado referencialmente no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de autoria de Mary Kato (1986).

Segundo Dudziak (2001), no campo da biblioteconomia brasileira, aponta-se como um dos precursores da *Information Literacy*, bibliotecários que atuam principalmente nas atividades de educação dos usuários, que são estratégias desenvolvidas pela biblioteca, mais precisamente no setor de referência, com a finalidade de treinar usuários com relação aos sistemas impressos, eletrônicos e digitais que a unidade da informação dispõe.

A *American Library Association* (ALA), conceitua o letramento informacional e define o que significa ser letrado, na perspectiva de busca e uso da informação.

Letramento informacional é um conjunto de habilidades que requerem que os indivíduos “reconheçam quando a informação é necessária e tem a capacidade de localizar, avaliar, e usar efetivamente as informações necessárias.” O conhecimento informacional também é cada vez mais importante no ambiente contemporâneo de mudança tecnológica e proliferação de recursos de informação (ALA, 2000, p. 2, tradução nossa).

A sociedade atual é marcada por um fluxo exponencial de informação. As tecnologias digitais e o acesso à *web* permitem que dados e informações sejam intercambiados de forma rápida, definindo novos caminhos para o uso, armazenamento e compartilhamento de dados. A partir dessa abundância informacional, faz-se necessária competências e habilidades para a apropriação individual e coletivas no que diz respeito à busca e uso correto da informação, ou seja, o letramento informacional.

Dentre os diversos contextos de letramento informacional, a aprendizagem do usuário na recuperação da informação é um dos fatores que agrega valor dentro das estratégias existentes para busca de informação, que pode se dar em virtude de uma simples pesquisa na *web*, em algum sistema de bibliotecas, base de dados ou repositórios. A ALA, ao discutir sobre o letramento informacional e as competências e habilidades para um indivíduo letrado, afirma:

O letramento informacional constitui a base da aprendizagem ao longo da vida. É comum a todas as disciplinas, a todos os ambientes de aprendizagem e a todos os níveis de educação. Ele permite que os alunos dominem o conteúdo e ampliem suas investigações, tornem-se mais autogeridos e assumam maior controle sobre sua própria aprendizagem. Um indivíduo alfabetizado em informação é capaz de:

- Determinar a extensão das informações necessárias
- Acessar as informações necessárias de forma eficaz e eficiente Padrões de Competência em Alfabetização Informacional para Ensino Superior
- Avaliar as informações e suas fontes de forma crítica
- Incorporar as informações selecionadas na base de conhecimento
- Utilizar as informações de forma eficaz para cumprir uma finalidade específica

- Compreender as questões econômicas, jurídicas e sociais que cercam o uso da informação e acessar e usar as informações de forma ética e legal. (ALA, 2000, p. 2 – 3, tradução nossa)

À medida que os usuários se deparam com grandes volumes de informação frente a um sistema de busca, esse processo necessita de inteligências múltiplas para determinar qual o fluxo de informacional é necessário para satisfazer suas necessidades. Desse modo, aprender a determinar a extensão de informações é um fator primordial para eficácia do processo. Por conseguinte, avaliar qual ou quais documentos são pertinentes, bem como a fonte da informação-alvo podem direcionar o usuário para uma busca eficiente, agregando valor às informações obtidas.

Reflexões sobre tecnologias na educação

Em cada geração o homem se dispôs a desenvolver ferramentas e tecnologias para dar suporte em suas atividades cotidianas. O aprimoramento dessas possibilidades é pensado para trazer facilidade e rapidez nas mais diversas atividades. Junto a isso, acompanha-se a obsolescência dessas ferramentas e serviços tecnológicos, uma vez que esta é uma característica acentuada das tecnologias, sua mudança ou passagem e atualização de uma ferramenta para outra em curto espaço de tempo.

O uso das tecnologias extrapolou suas funcionalidades precípua, abrindo caminhos e discussões sobre a sua utilização em diversos segmentos, chegando aos centros educacionais e assim ganhando caráter educativo, ou seja, aproveitada por escolas e universidades a favor do fazer pedagógico, isso porque as tecnologias podem ser pensadas sobre muitas abordagens e transitar por variados campos do conhecimento como fator de transformação no processo de aprendizagem.

Nesse contexto de discussões tecnológicas, é importante salientar que o termo tecnologia possui sentido abrangente, ou seja, tecnologias referem-se a qualquer dispositivo planejado e criado para facilitar determinadas atividades. Assim, é necessário destacar que os termos “tecnologias” empregados aqui, referem-se às tecnologias digitais e informacionais no uso de dispositivos eletrônicos. Ainda nessa lógica, Kenski (2012, p. 24) esclarece que o conjunto de:

[...] conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade,

chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento - uma caneta esferográfica ou um computador -, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias.

Com o advento das tecnologias de informação e comunicação (TICs) que transformaram as exigências sociais e estabeleceram novas formas de interagir e se comunicar, as instituições de ensino, por sua vez, adequaram-se para acompanhar as demandas tecnológicas que foram imputadas por essa realidade, moldando as experiências e permitindo às novas gerações, a exemplo dos milênios- nascidos de 1980 a 1995 e os que fazem parte da chamada geração Z, instrumentos e saberes que coadunam com suas rotinas e tarefas.

Do mesma forma que os livros, os computadores e dispositivos eletrônicos podem servir como ferramentas para uma eficiente metodologia educacional, quando planejada e executada de forma adequada. Desde o surgimento dos primeiros computadores, em 1950, no contexto da Guerra Fria, até os dias atuais com a modernização de dispositivos eletrônicos, a exemplo dos tablets e Smartphones, discute-se o valor informacional e educacional que emergem do seu uso, no fazer pedagógico ele é redefinido a partir da inserção no dia a dia dos alunos.

Assim, o uso de dispositivos eletrônicos e a internet trouxeram para a informação e para a comunicação possibilidades, antes fronteira por questões geográficas. Nesse sentido, os centros educacionais reorganizaram-se para atender demandas que estivessem de acordo com a realidade atual, ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) – para sistemas de gestão educacional, popularizaram o ensino EAD e remoto. Como consequência, fizeram da informação e do conhecimento ferramentas mais acessíveis para alunos e professores.

Decerto, as plataformas hipermídias de aprendizagem trouxeram novos conceitos para a questão educacional. Nessa fluidez de pensamento, Rezende e Cola analisam:

Assim, os sistemas hipermídia são um meio de organizar um texto que descarta o processo de leitura seqüencial nos moldes tradicionais e permitem que um conceito seja apresentado através de meios como som, imagem e vídeo, associados aos recursos que o texto confere. Nesta apresentação conceitual diferenciada, os sistemas hipermídia de aprendizagem permitem ainda que esta se faça em diferentes níveis de detalhes, que são livremente acessados pelos usuários, conforme as experiências e habilidades destes frente a um novo conceito (REZENDE; COLA, 2004 p. 95)

Os AVAs configuram-se esses tipos de ambientes que cada vez mais fazem parte do cotidiano escolar. A junção de hipertextos e multimídias oferecem ao aluno maior interatividade e instrumentos para desenvolvimento intelectual, entretanto, é necessário que os professores e gestores das instituições de ensino saibam identificar as necessidades dos alunos, bem como o estudo de suas realidades, antes de proporem o uso dessas ferramentas, para que essa seja mais um utensílio agregador e não excludente, tendo em vista as desigualdades sociais e educacionais que se vive no Brasil.

Contudo, à medida que a sociedade evolui no desenvolvimento de sistemas de aprendizagem e plataformas hipermídias interativas para ensino remoto e EAD, faz-se necessária a discussão de letramentos que ajudem professores e alunos no amadurecimento, ampliação de competências e habilidades para lidar com as ferramentas digitais existentes. Primordialmente, é essencial que as práticas de letramento informacionais, exemplificadas abaixo, sejam parte da rotina de alunos e professores.

Portanto, o letramento informacional tem como finalidade a adaptação e a socialização dos indivíduos na sociedade da aprendizagem. Sua essência consiste no engajamento do sujeito no processo de aprendizagem, a fim de desenvolver competências e habilidades necessárias à busca e ao uso da informação, de modo eficaz, fundamentando a tomada de decisão (BOERES, 2018, p. 486).

É somente a partir da busca eficiente de informações que o educando poderá construir seu arcabouço referencial para lidar com as atividades acadêmicas e também poderá utilizar esses mesmos conhecimentos em seu dia a dia. A informação hoje é vista como um dos maiores instrumentos da atualidade estando presentes nas tomadas de decisão, sejam elas profissionais ou não. Nessa direção, saber buscar, onde recuperar, e usá-la de forma adequada é de suma importância.

Ainda nesse segmento, é necessária a inclusão de letramentos digitais que proporcionem a toda comunidade educacional o manuseio e entendimento assertivo quando confrontados com sistemas hipermídias e no uso de dispositivos eletrônicos. Entretanto, faz-se necessário que professores e alunos, segundo Lévy (1999) tenham entendimento para:

Acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno, o que requer uma profunda mutação na relação com o saber (LÉVY, 1999, p.172).

Nesse sentido, o letramento digital passa do simples domínio de hardware e software para adequação eficiente dessas ferramentas no fazer educacional. Com efeito, letrar digitalmente pessoas é criar mecanismo para aprimoramento dos conhecimentos prévios e dos conhecimentos virtualizados pela tecnologia. Em se tratando de sistemas educacionais, é necessário entender a forma como esse fator interfere na construção de “nós de informação” e, conseqüentemente, ajuda o aluno a ter consciência de como a tecnologia modifica as estruturas organizacionais e educacionais de nossa sociedade. No contexto de ensino remoto, urge aos professores critérios e distinção para analisar plataformas que se adequem às necessidades dos alunos e satisfaçam suas necessidades.

Caminhos para avaliação de plataformas de aulas remotas

No contexto atual da pandemia da COVID- 19, a internet tornou-se a forma mais apropriada pela qual os usuários comunicam-se e interagem uns com os outros, seja por páginas da web ou aplicativos voltados para as mais diversas finalidades. Junto a isso, as escolas e universidades depararam-se com o alargamento do ensino remoto, fato que levou professores a escolherem plataformas virtuais para aulas e reuniões. Nesse sentido, profissionais que antes estavam centrados na modalidade de ensino presencial, tiveram que traçar estratégias e buscar informações para compor suas habilidades tecnológicas.

Igualmente, o número de aplicativos e plataformas aumentaram e atualizaram-se para dar conta dessa demanda, dessa forma, alguns critérios devem ser levados em consideração na escolha da plataforma mais adequada a realidade que se vive. Assim, áreas como o Design de hipermídias e Interação Humano Computador, apresentam parâmetros para eleição inteligente do que mais se comunica com as necessidades tanto dos alunos quanto dos professores.

A escolha de uma plataforma para aulas remotas perpassa por exaustivo diagnóstico que deve levar em consideração os conceitos de usabilidade e comunicabilidade, que segundo Preece (2002), dentro do conceito de usabilidade é preciso avaliar a facilidade de aprendizado, facilidade de uso, eficiência de uso e produtividade, flexibilidade e a segurança no uso, fatores que nortearão se um sistema hipermídia é satisfatório ou não para a comunidade de alunos e professores.

Outro ponto que deve ser levado em conta está relacionado aos critérios de comunicabilidade que, conforme Preece (2002), é preciso saber se os usuários são

capazes de responder para que o sistema serve, qual é a vantagem de utilizá-lo, como funciona, quais são os princípios gerais de interação com o sistema. Levando em consideração todos estes aspectos as plataformas usadas para aulas remotas com seus menus e ícones, bem como a sua interação com os usuários deve ser o fator determinante para a escolha.

Dentro dessa perspectiva, ainda baseado nos conceitos de *design* da interação, Nielsen (2003) elenca cinco componentes que devem ser observados e testados, a saber: *Fácil aprendizado*, as tarefas básicas devem ser realizadas de maneira fácil logo na primeira vez que o usuário interagir com o sistema, no caso, a nuvem; *Eficiência*, uma vez aprendido os usuários devem realizar de maneira fácil suas atividades; *Fácil memorização*, para os usuários esporádicos devem ser fácil lembrar como se utilizava o sistema sem o ônus de estudá-lo novamente; *Poucos erros*, o usuário deve cometer pouquíssimos erros ao utilizar o sistema; *Satisfação*, o sistema deve ser prazeroso de tal modo que os usuários sintam-se à vontade e satisfeitos.

Dessa forma, antes de escolher determinada plataforma virtual para aulas é importante que sejam levados em consideração os pontos citados acima por Preece (2002) e Nielsen (2003), pois analisar a interação das páginas da web e como a mesma facilitará o dia a dia dos usuários deve ser o ponto primordial para o usuário final.

O professor deve estar atento à maneira como os alunos usam as ferramentas disponíveis, haja vista que uma plataforma com muitas opções de navegação ou com muitas informações pode acarretar no cansaço do usuário e dificultar seu aprendizado. Além disso, plataformas com informações ambíguas ou com a arquitetura de informação confusa pode prejudicar a eficácia das aulas, deixando o aluno sem saber o que fazer, ou qual a forma mais adequada para executar determinada tarefa. Logo, aplicar os princípios de usabilidade e comunicabilidade nesses sistemas hipermídias permitirão ao professor maior eficiência e sucesso nas avaliações e tomadas de decisões.

Conclusão

As tecnologias digitais evidenciam a forma como nossa sociedade evoluiu através dos tempos, entretanto, em razão das desigualdades sociais, o acesso aos bens culturais e materiais é discrepante, fazendo com que apenas uma parcela pequena da população, a mais favorecida socioeconomicamente, tenha acesso pleno a computadores, celulares, internet etc., enquanto outros não dispõem desses recursos.

Para os nativos digitais, o manuseio de equipamentos tecnológicos é mais fácil, uma vez que eles já nasceram imersos em uma sociedade que se movimenta com essa dinâmica. Por outro lado, os imigrantes digitais, ou não nativos, tendem a ter mais dificuldades, pois o processo analógico da comunicação e consumo da informação ainda reside em seu cotidiano.

Adequar-se à hibridização da comunicação e da linguagem emergentes do mundo digital torna-se um desafio. Assim, o processo de aprendizagem por meio de programas de letramentos tanto digital quanto informacional são fatores preponderantes para que os indivíduos relacionem-se acompanhando as demandas da sociedade, marcadas pelo extenso fluxo de informação e as inovadoras descobertas tecnológicas.

Os programas de letramento informacional, propostos pelas instituições provedoras de informações auxiliam os usuários reais, potenciais, e os não usuários podem auxiliar os usuários a entenderem como filtrar informações pertinentes às suas necessidades informacionais. Com efeito, o uso das tecnologias da informação e comunicação requerem habilidades e competências específicas para o bom desempenho do sujeito no processo de busca e recuperação da informação, ou seja, os outros tipos de letramentos relativos aos ambientes virtuais.

Assim, as bibliotecas e os bibliotecários, juntamente com professores e demais gestores educacionais, são incumbidos de pensar e planejar no ambiente educacional rotinas que permitem a toda comunidade o desenvolvimento de competências e habilidades para busca e uso adequado de informações, aumentando a possibilidade de recuperarem textos, imagens, vídeos ou outros produtos informacionais, de maneira rápida e de forma correta, contribuindo para o seu crescimento pessoal, profissional e melhorando nas tomadas de decisões.

Além do mais, destaca-se a importância de refletir sobre os critérios de usabilidade e comunicabilidade das ferramentas digitais. Ao atentar-se para esse fato, os professores ou gestores educacionais escolherão, com mais precisão, as plataformas digitais que melhor se adequem às necessidades reais dos alunos. No contexto de aulas remotas e EAD, esses critérios são fundamentais para o bom andamento do ensino mediado pelas tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Information Literacy Competency Standards for Higher Education**. Chicago: The Association of College and Research Libraries, 2000.

Disponível em:

<https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Acesso em: 26 jun. 2021.

BOERES, S. O letramento e a organização da informação digital aliados ao aprendizado ao longo da vida. **Rev. Digit. Bibliotecon. Cienc. Inf.**, Campinas, SP v.16 n.2, 2018.

Disponível em: <file:///C:/Users/Raniere/Downloads/8651507-Texto%20do%20artigo-36921-5-10-20190703.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BORTOLLI, C. C. ; DIAS, R. H. A natureza social do letramento. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/TRABALHO/AppData/Local/Temp/5202-Texto%20do%20artigo-17137-3-10-20150710.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRAGA, D. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BUZATO, M. E. K. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., São Paulo, 2006. **Anais...** São Paulo: CENPEC, 2006.

CAMPELLO, B. **Letramento Informacional**: função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da informação**, Brasília, v. 32, set./dez, 2003.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19021.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

DUDZIAK, E. A. **A information literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) - ECA-USP. São Paulo, 2001.

GASQUE, K. C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 39, p. 83- 92, set./dez., 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a07.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: um novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo. 34. ed. 1999.

NIELSEN, J. **Usability 101**. 2003. Disponível em:

<http://www.useit.com/alertbox/20030414.html>. Acesso em: 2 jun. 2021.

PREECE, J. **Online Communities**. NY: John Wiley & Sons. 2002.

REZENDE, F.; COLA, C. dos S. D. Hipermídia na educação: flexibilidade cognitiva, interdisciplinaridade e complexidade. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v.06, n.02, p.94-104, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epec/a/3XgHyG8NFSZZyBtCH9qcpNL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2021.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

VIEIRA, M. S. de P. Letramento digital: o uso de tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura. **Anais do SILEL**. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_3123.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

XAVIER, A. C. dos S. Letramento digital e ensino. **Núcleo de estudos de hipertexto e tecnologia educacional**, Pernambuco, 2013. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

COMO ENSINAR INGLÊS ON-LINE? OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES DAS TICS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Caique Souza Alves
Maíra Avelar Miranda

Introdução

O isolamento social físico, resultante da pandemia de Covid-19, impactou severamente muitas de nossas práticas sociais. Neste novo cenário, fomos obrigados a utilizar as tecnologias digitais para diversas funções básicas. Segundo Cór e col. (2020) a pandemia e a quarentena colocou a luz sobre a era digital que nós já estávamos, mas que não havíamos assumido até então ou ignorávamos.

A educação e nossas práticas pedagógicas tiveram também que acompanhar o contexto crítico e se alterar para alcançar os alunos. Os profissionais da educação se depararam com algo inesperados, “se viram forçados, da noite para o dia, a (re)pensar suas aulas no formato online sem uma (in)formação específica para isso” (Cór e col., 2020, p.113). Este momento crítico exigiu a criação de um modelo de ensino remoto emergencial com características próprias que o diferenciasse do ensino a distância (EAD); cada nível escolar e cada escola, portanto, tiveram que definir as plataformas e aplicativos que seriam utilizados, repensar a avaliação dos alunos e providenciar a formação dos professores para o ensino remoto excepcional.

Esta última responsabilidade, a formação digital dos professores, sempre foi uma problemática do ensino porque ainda havia muito receio e insegurança por parte dos professores em utilizar as novas tecnologias aplicadas ao ensino, como explicam Cór e col. (2020):

Em relação ao preparo de professores para lidar com as mediações da tecnologia no ensino-aprendizado de línguas, vários estudos já mostravam (por exemplo FADINI, 2016, MACEDO, 2017) a falta de formação específica de professores para o contexto social e virtual que vinha se desenhando para o século XXI. O distanciamento social promovido pela pandemia fez com que o processo de ensinar a ensinar e de aprender a aprender, com apoio das tecnologias, fosse acelerado e descentralizado, quebrando os muros (e autoridades) das instituições de ensino responsáveis por essa formação. Assim, o que antes era uma proposta hipotética ou até mesmo rejeitada de ensino virtual ou híbrido, tornou-se uma realidade, assim como nossa realidade também se hibridizou numa realidade/virtualidade. (Cór e col., 2020, p.116)

A nova realidade apontada pelos autores é caracterizada por algumas vantagens e por aprendizagens necessárias, mas também por muitos desafios e dificuldades, fazendo com que seja imperativo refletir sobre como os professores utilizaram (ou não) as tecnologias nas suas aulas de língua inglesa e como os cursos de formação estão preparando os alunos formandos para essa realidade virtualizada.

Ao voltar nossos olhos para os cursos de formação, especificamente para as disciplinas de estágio supervisionado, percebemos algumas discussões importantes para a formação dos alunos de letras, pois, como afirmam C6 e col.(2020), a pandemia s6o intensificou o uso das tecnologias na educa66o, e, quando esse momento emergencial acabar, continuaremos na tentativa de ampliar o uso das TICs nas escolas. Entretanto, ainda precisamos solucionar o grande problema do acesso 6o internet e a computadores; de acordo com C6 e col. (2020) ainda temos cerca de 46 milh6es de brasileiros sem acesso 6o internet. Este dado 6o aterrador se pensarmos nas escolas p6blicas e nas desigualdades sociais, o que nos faz refletir sobre as implica66es do ensino remoto nas escolas p6blicas do Brasil.

6o neste contexto que nosso trabalho prop6e analisar como alunos do 6ltimo semestre do curso de letras modernas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) utilizou as tecnologias digitais em seus planos de aula para a disciplina de est6gio supervisionado em l6ngua inglesa. Objetivamos analisar tamb6m as aulas destes alunos a fim de observar as dificuldades dos alunos com o ambiente virtual de ensino, visto que ainda h6a uma falta de forma66es especificas sobre o uso das TICs no ensino de l6nguas durante o curso.

Com este estudo, ressaltaremos as possibilidades e os desafios apresentados pelos aplicativos do Grupo *Google Workplace* (utilizado pela UESB) para o ensino de ingl6s e as problem6ticas no ensino-aprendizagem nas escolas p6blicas em per6odo pand6mico.

O texto est6 dividido em quatro se66es. Na primeira, fazemos uma breve discuss6o acerca do ensino de l6ngua inglesa e da internet como formas de possibilitar acesso a informa66o e 6o cidadania do aluno; na segunda se66o, apresentamos nossa metodologia de estudo; na terceira, divulgamos nossa an6lise e discuss6o do material e das aulas, e, na 6ltima se66o, apresentamos algumas considera66es finais as quais chegamos com a an6lise dos planos de aulas e das pr6prias aulas dos alunos de est6gio supervisionado.

O Ingl6s e a Internet como produtores de inclus6o e ascens6o social

Estamos vivenciando crescentes e contínuas transformações no mundo, em todas as áreas, promovidas pelo processo de globalização. Segundo Leffa (2016), estamos vivendo em um mundo de constante relações interpessoais, e o inglês é a porta de entrada para que o indivíduo participe dessa interação. O autor (2016) informa que a internet e o letramento digital também têm seu papel nesse cenário. Leffa (2016) enfatiza ainda que o contexto global aumentou a importância do professor de língua estrangeira; para ele, “Nunca foi tão necessário aprender e falar uma língua estrangeira como agora” (LEFFA, 2016. p.141).

Percebendo esse mesmo fenômeno, Moita Lopes (2005) mostra que os discursos que circulam na internet são, na sua grande maioria, construídos em língua inglesa e que é mais fácil ter acesso ao conhecimento por meio dessa língua.

Nesse contexto globalizado e de influência das novas tecnologias no ensino, surgem novos desafios para os professores de língua estrangeira (LE) atuantes e para a formação de novos.

Quem não aprender inglês vai acabar ficando para trás, explica Damianovic (2006); a autora acredita que precisa ser dada ao brasileiro a oportunidade de conquistar o direito à LE para que ele possa ler o mundo. Esse raciocínio também é enfatizado por Rajagopalan (2005 p. 149): “quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o risco de perder o bonde da história”. É, portanto, necessário que os professores de LE conheçam a posição global do inglês e tenham consciência política e linguística da sua função nesse novo mundo. Afinal, a educação tem como obrigação, possibilitar aos indivíduos pensar criticamente e agir politicamente (MOITA LOPES, 2005).

Há a necessidade de aceitar a diversidade do mundo globalizado e também compreender que o inglês agora pertence ao mundo, enfatiza Leffa (2006). Essa visão traz à tona a discussão acerca do ensino de inglês como língua internacional, que apresenta debates fortes e discordantes. Muitos acreditam que a internacionalização do inglês pode levar a exclusão das individualidades culturais de cada país e contribuir para um imperialismo norte-americano. Entretanto, concordando com Rajagopalan (2005), acredita-se que o inglês visto como língua internacional dá uma liberdade para que a língua se liberte da metrópole e seja uma língua híbrida e do mundo, o chamado *World English*. Esse *World English* ou *World Englishes* para Rajagopalan (2005) é um espaço de contestação e de subversão e não de submissão.

O acesso ao inglês, portanto, se tornou uma questão política, uma vez que, como afirma Damianovic (2006, p.21) “o uso do inglês é um dos meios mais rápidos de inclusão

e ascensão social”. Para a autora, não apenas o inglês, mas também a internet e as novas tecnologias são produtos que possibilitam que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento. Damianovic (2006, p.21) explica que:

No mundo *internetizado* de hoje, que declarou o inglês como língua internacional e transmite informação através de cliques, quem não domina o idioma e não é digitalmente letrado está excluído de várias formas de mediação de conhecimento através da linguagem – seja ela a linguagem tecnológica ou o inglês como língua internacional.

Mesmo esse contexto parecendo óbvio, ainda há muita resistência por parte de alguns professores para com as novas tecnologias, explica Leffa (2016). Isso acontece porque muitos professores possuem determinadas crenças sobre o ensino de LE, sobre a Internet, sobre a globalização e sobre a internacionalização do inglês.

A resistência às tecnologias já era um fato na vida dos professores antes da pandemia de covid-19, entretanto, com o distanciamento físico, outras problemáticas se juntaram a esta e às questões políticas relacionadas ao acesso ao inglês e à internet.

A melhor solução talvez seja a entrada da tecnologia na escola, em laboratórios, por exemplo, para promover o acesso necessário ao inglês e à internet, visto que a tecnologia pode ser uma aliada da educação e da aprendizagem de novas línguas. Para Sousa e col. (2020, p.150):

O ensino de inglês como segunda língua é repleto de algumas peculiaridades, assim como qualquer outra área da educação. O rápido avanço das tecnologias junto a grande produção de *softwares* educativos e de aplicativos destinados ao ensino têm contribuído para uma maior aproximação entre a educação e a inclusão digital (LOPES, 2012).

Os diversos aplicativos de ensino de inglês possibilitam um aprendizado dinâmico e lúdico que muitas vezes é procurado pelos alunos, entretanto, torna-se imperativo que o professor faça a mediação dessa interação com os aplicativos de acordo com os interesses de cada aluno para que a inclusão linguística e digital seja também cidadã. A pandemia, neste sentido, reacendeu essa discussão necessária do letramento digital não só para os alunos, mas também para os professores.

Metodologia

Nosso trabalho possui uma análise quantitativa e qualitativa. Na análise quantitativa procuramos analisar quantos e quais aplicativos foram mais presentes nos planos de aula dos alunos a fim de traçar os mais utilizados para o ensino de inglês. Já na análise

qualitativa, observamos como o conteúdo é tratado tanto no plano quando na sua execução no formato remoto, pois acreditamos haver divergências entre o que está posto no plano de aula e como é realmente apresentado. Dificuldades, falta de treinamento, abordagens tradicionais na explicação, tudo isso pode aparecer no momento oficial da aula.

Além disso, consideramos para a análise um encontro com professores de língua inglesa do ensino médio de escolas públicas de Vitória da Conquista Bahia; neste encontro, tivemos contato direto com os professores atuantes e podemos questionar e conhecer a realidade do ensino público na pandemia.

Faz necessário ressaltar que a aplicação dos planos de aula produzidos pelos alunos foi feita para seus colegas em espécie de aula, porém, não contou com os alunos do ensino médio porque as escolas ainda estavam paradas e com poucos alunos participando de forma remota.

Inicialmente, fizemos a leitura dos planos de aula com o olhar voltado para as tecnologias digitais utilizadas e para a maneira como o assunto seria abordado nesse ambiente virtual; em seguida, assistimos às aulas dos alunos da disciplina e observamos a desenvoltura dos alunos com o ambiente virtual de ensino e, por fim, tivemos um encontro com professores atuantes e com os alunos da disciplina de estágio para uma troca sobre a realidade social dos alunos da escola pública.

Resultados e discussões

Ao observar os planos de aula propostos pelos alunos formandos de Letras, percebemos que, embora o curso não tenha uma disciplina específica sobre a utilização de tecnologias digitais no ensino, os alunos, no geral, conseguiram produzir planos que abordavam o inglês internacional presente no mundo e que proporcionavam um breve letramento digital.

Cada plano de aula possuía uma diversidade de aplicativos que demonstra esse interesse em experimentar as possibilidades dos vários recursos para o ensino de língua inglesa e a vontade de despertar o interesse do aluno pela língua e pela possibilidade educativa de novas ferramentas e de ferramentas já utilizadas por eles no dia a dia, como o *Instagram*, *Whatsapp*, *Telegram* e *Tiktok*. Podemos observar, no recorte de cinco planos de aula apresentado no quadro abaixo, a quantidade de aplicativos presentes em cada plano, sua descrição e o conteúdo de cada plano.

PLANO	QUANTIDADE DE APLICATIVOS	QUAIS TECNOLOGIAS /APLICATIVOS Utilizados	HABILIDADE TRABALHADA	ASSUNTO DA AULA
1º	5	<i>Google Meet; Word; PowerPoint; Google Formulários.</i>	Leitura	Gramática
2º	5	<i>Youtube; Google Meet; Jamboard; pdf; Word.</i>	Escuta e oralidade	Gramática
3º	4	<i>Google Meet; Jamboard; Instagram; Tiktok.</i>	Leitura e escrita	Gramática
4º	2	<i>Jamboard; dicionários on-line.</i>	Oralidade e leitura	Gramática
5º	2	<i>Jamboard; livro didático, word.</i>	Oralidade e leitura	Meio ambiente

Quadro 1: Descrição das Tics nos planos de aula.

Podemos perceber que os planos utilizaram mais de um aplicativo por aula, uma variedade que pode ser positiva para desenvolver processos cognitivos diversos, mas, ao mesmo tempo, para uma aula de 40 minutos, utilizar mais de três aplicativos pode tomar muito tempo da aula, principalmente, se considerarmos questões técnicas e de conectividade. Os planos não reconhecem esses empecilhos do ensino on-line e, muitos, como é o caso dos planos de 1 a 3, apresentam muita informação em pouco tempo.

O quarto plano foi o único a mencionar o uso de dicionários e tradutores on-line, pois, no geral, os alunos não mencionaram nos planos de aula e não utilizaram esse recurso na aula, perdendo uma grande contribuição desses meios para explicar pronúncia e para análise de significados de palavras. Por outro lado, O aplicativo *Jamboard* do grupo *Google* esteve presente em quase todos os planos, o aplicativo se tornou o favorito dos alunos formandos por ser uma espécie de quadro virtual que pode substituir o *PowerPoint* e possibilita a participação e criação de atividades com os alunos de forma interativa.

Em relação às habilidades linguísticas trabalhadas, contrariamente ao esperado, a oralidade foi pensada tanto quanto a leitura, mesmo em contexto de distanciamento social. Os alunos formandos estavam preocupados com a participação dos alunos, planejando sempre perguntas motivadoras lançadas nos *chats* ou através dos microfones do *Google Meet*. A criação de grupos no *Whatsapp* e de perfis interativos no *Instagram* também foram ideias interessantes para uma maior aproximação do professor com os alunos neste contexto remoto de ensino e que apareceram nos planos.

Os temas dos planos foram bem contextualizados e atuais, os alunos de letras se preocuparam em abordar assuntos relacionados ao momento atual, com estudo de vocabulário sobre o *Covid-19*, sobre *fake News*, sobre prevenção e sobre palavras novas como *lockdown*, *quarantine*, *home office* e *lives*, como podemos ver na fig. 1 presente em um dos planos de aula.



Figura 1: apresentação de vocabulário relacionado à pandemia de *covid-19*.

Esta temática atual desperta o olhar do aluno para a forte influência do inglês nas nossas vidas, mostrando que os termos em língua inglesa entram na nossa rotina pela característica do inglês ser a língua da globalização. Todavia, percebe-se que a base dos conteúdos dos planos ainda foi majoritariamente gramatical, como podemos ver nas figs. 2 e 3.



Figura 2: Atividade de ordem de palavras de uma sentença no Jamboard.



Figura 3: Meme utilizado para uma questão sobre passado simples no Google formulários.

As figuras dois e três presentes em dois planos demonstram uma infeliz realidade que a falta de formação sobre aplicação das TICs no ensino provocam nos nossos alunos formandos: a aplicação de abordagens tradicionais com novas tecnologias. Atividades sobre a forma das sentenças, mesmo que de forma interativa e colorida, como na fig. 2, são muito frequentes nos planos de aula e ocuparam muito tempo da aula prática. A utilização de *memes* apenas para apresentar questões gramaticas também não é produtiva, visto que não possui conteúdo crítico para interpretação.

Após a construção dos planos de aula, os alunos foram solicitados a darem uma aula utilizando o plano de aula em formato on-line, com aulas síncronas para análise pelos seus colegas. As aulas tiveram como público os próprios colegas da disciplina de estágio supervisionado e as professoras orientadoras, uma vez que não foi possível organizar turmas com alunos das escolas públicas, fechadas naquele momento.

As aulas dos formandos foram muito produtivas, aproveitando as possibilidades das TICs, entretanto, observamos muitas dificuldades. A primeira delas foi a questão técnica de conexão, falha de microfones, mau funcionamento de slides, etc. Esse problema pode acontecer com qualquer um, porém, devemos sempre considerá-los no nosso planejamento e ter um plano B ou C, o que não aconteceu. Houve perda de tempo para resolver questão de slides que não apresentavam, por exemplo. Isso mostra uma falta de testagem também dos aplicativos. Foi frequente, pelos menos em três aulas, falta de compreensão do funcionamento de compartilhamento da página do *Jamboard* para que todos pudessem editar o mesmo arquivo. Esta manipulação das configurações dos aplicativos deve ser anterior a aula para que não se perca tanto tempo de uma aula que já é curta.

Nestas aulas também observamos a extensa explicação gramatical acompanhada de grande momento de fala do professor, ou seja, poucos momentos para que o aluno/público desenvolvesse sua oralidade. Em muitos casos, o contato via microfone era precário, o que prejudicaria a produtividade em aulas remotas. Além disso, houve pouca ou quase nenhuma introdução às aulas, ou seja, os professores em formação já começavam explicando o assunto, sem conversar com seu alunado e sem abordar o que seria feito na aula.

Outra questão presente nos planos de aula, mas ausente nas aulas práticas, foi a presença de mídias audiovisuais diversas. O *Youtube*, um grande aliado neste sentido, foi ignorado em todas as aulas, assim como os dicionários virtuais. Tais aplicativos podem ser grandes aliados dos professores de língua inglesa para o trabalho da pronúncia da língua.

As possibilidades apresentadas pelas TICs são gigantescas, mas os professores em formação ainda não sabem como utilizá-las para o desenvolvimento dos alunos.

A análise dos planos de aula e das aulas práticas tiveram como foco os alunos em formação de Letras, entretanto, na disciplina de estágio supervisionado, os alunos também tiveram um contato breve com os professores de língua inglesa da rede pública de ensino de Vitória da Conquista para contabilizar como observação da realidade escolar em período pandêmico. O encontro virtual foi realizado no dia 13 de novembro de 2020, via *Google Meet*, com professores regentes da rede pública de ensino fundamental e médio. A ideia era que os professores teriam dez minutos, cada um, para relatar como estava sendo a sua experiência com o ensino remoto, as dificuldades e as vitórias.

Os professores do ensino fundamental informaram que o município disponibilizou uma plataforma para que os alunos tivessem contato com os conteúdos das matérias e,

em paralelo a isso, grupos de professores com líderes de turma foram criados para ter o contato mais próximo com os alunos. O estado, em contramão, não deu suporte algum aos professores e ainda informou que atividades feitas pela iniciativa dos profissionais não contariam para a nota ou para a carga horária dos alunos.

No conjunto, os professores não receberam treinamento quanto às ferramentas de ensino on-line, contando apenas com a solidariedade dos colegas de profissão que tinham mais afinidade com tecnologias. Além disso, a quantidade de alunos alcançados pelas iniciativas dos professores foi bem pequena.

O grande desafio, portanto, é a falta de acesso à internet pela grande maioria dos alunos que inviabiliza e preocupa os professores que, por um lado, tentam ajudar os poucos alunos que têm acesso, por outro lado, sentem que aumentam a desigualdade social.

Os professores entrevistados também relataram que uma boa parte dos alunos não tinha interesse ou alimentava descrença em relação ao ensino remoto, o que resultava em menos público.

Dito isso, percebe-se que a questão do ensino remoto e das TICs no ensino de Língua inglesa não pode ser tomada apenas pelo viés das contribuições e dificuldades dos professores em utilizar as tecnologias digitais, pois perpassa uma problemática social. O inglês e a internet ainda são produtos privilegiados no Brasil e os governos precisam viabilizar o acesso a ambos para que os alunos da escola pública possam ter uma formação cidadã e acesso a ascensão social e ao letramento digital.

Considerações finais

É certo que este momento excepcional de pandemia irá moldar algumas mudanças na educação, especialmente no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais e da educação híbrida. De fato, a pandemia acelerou um processo de digitalização do ensino que já estava em processo; esta digitalização e a facilidade advinda dela não vai findar juntamente com a pandemia.

Observamos que são muitos os desafios que impossibilitam o aproveitamento das grandes vantagens das novas tecnologias na educação, como o despreparo dos professores e dos cursos de formação, a utilização de abordagens antigas com novas tecnologias, falta de orientação governamental, etc. Entretanto, o grande desafio ainda é o

baixo número de alunos com acesso à internet em casa e com computadores, o que inviabiliza atividades em formato remoto ou híbrido.

Ainda há um grande caminho a ser seguido para que a inclusão da internet e do inglês esteja em todos os lares, possibilitando a inclusão digital e linguística capaz de transformar o aluno-cidadão.

Referências

CÓ, Elisa Prado; AMORIM, Gabriel Brito; FINARDI, Kyria Rebeca. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 112-140, dez. 2020. ISSN 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53173>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. Aprender inglês para não perder o bonde da história. *Soletras*, Ano VI, N° 12. São Gonçalo: UERJ, 20 jul./dez.2006. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4658/3437>. Acesso em fevereiro de 2021.

LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016. p.49-147. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf>. Acesso em fevereiro de 2021.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006, p. 10-25.

MOITA-LOPES, L. P. Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25- 26 de abril de 2005.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. (orgs.). *A Geopolítica do Inglês*. Parábola, 2005, p. 135-159.

SOUSA, Carlos Henrique Andrade de; OLIVEIRA, Francisco Thiago Chaves de; MARTINS, Elcimar Simão. Ensino de língua inglesa e cultura digital em tempos de pandemia: o desafio de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 141-160, dez. 2020. ISSN 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53901>>. Acesso em: 18 de jun. 2021.

CRENÇAS E ATITUDES SOBRE A CONCORDÂNCIA VERBAL NA 2ª PESSOA DO PLURAL: A INFLUÊNCIA DA VARIÁVEL ESCOLARIDADE

Talyne Evilin Sousa Reis
Antônio Luiz Alencar Miranda

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar a influência da variável escolaridade quanto às crenças e atitudes dos falantes caxienses sobre a concordância verbal flexionada na 2ª pessoa do plural. Fundamentado nos conceitos sociolinguísticos ou Teoria da Variação, a qual tem como precursor o linguista Labov (2008), e nos estudos de outros teóricos, como Lambert (1967), Lambert W. W.; Lambert, W. E. (1975), Mollica (2017) e demais que contribuem para a fomentação desta temática. O estudo visa verificar a variação em tempo aparente (LABOV, 1982), isto é, as diferenças no comportamento linguístico de falantes em um determinado momento do tempo.

Aponta-se como objetivo específico verificar o papel do fator escolaridade quanto às crenças e atitudes positivas em favor da concordância verbal flexionada na 2ª pessoa do plural.

Para que se alcançar o objetivo, tomou-se por base a seguinte questão: Qual o papel do fator escolaridade quanto às crenças e atitudes existentes no imaginário dos falantes sobre a *concordância verbal* flexionada de segunda pessoa do plural?

Baseado na questão apontada, tem-se como hipótese que o fator escolaridade, exerce influência para a construção das crenças e atitudes sobre a concordância verbal flexionada na 2ª pessoa do plural.

Para isso, será utilizada a amostra do projeto Atitudes Linguísticas dos falantes no Maranhão - ALFMA (MIRANDA, 2016), composta de 72 entrevistas que permitem flexibilidade nas respostas, possuindo temas variados, na visão de Lambert e Lambert (1972, p. 83), o objetivo de aplicação desse método “é delinear situações experimentais de um modo tão especial que os indivíduos a elas sujeitos não percebam estar revelando seus pensamentos, sentimentos e tendências reativas particulares”. A espontaneidade dos falantes nas respostas, manifesta de forma natural o vernáculo que é fundamental para a pesquisa sociolinguística.

1. Fundamentação teórica

Língua e sociedade estão ligadas entre si, de modo que ao estudar a língua, é importante compreendê-la não apenas como um conjunto abstrato e impassível de mudanças ou estruturada, apenas, por normas ou regras que precisam ser intransigentemente seguidas, mas, ao contrário disso, é necessário entender a sua abordagem concreta e real, na medida em que ela possui um papel fundamental na comunicação e nas relações humanas e sociais. Por isso, é constituída por diversas formas, uma vez que "a língua varia tanto quanto a sociedade varia" (BAGNO,2007, p.16), a isso dá-se o nome de variabilidade linguística, e é com esse fato que a Sociolinguística se preocupa, proporcionando discussões e percepções teóricas das mais diversas no meio linguístico. Dessa forma,

A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo (MOLLICA, 2015, p. 09).

Quanto à sua construção história, a Sociolinguística firmou-se nos Estados unidos, na década de 1960 com os estudos de William Labov, e é comumente denominada de "sociolinguística variacionista" ou "teoria da variação", uma vez que ela:

Considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais. Tais fatores são também referidos como variáveis independentes, no sentido que os usos de estruturas linguísticas são motivados e as alternâncias configuram-se por isso sistemáticas e estatisticamente previsíveis (MOLLICA, 2017, p. 10).

Contudo, é importante frisar que independentemente de fator linguístico ser um meio de estudo de cada fala, nem sempre o fator social foi visto como relevante. Pois antes dos estudos sociolinguísticos, de acordo com a perspectiva estruturalista de Ferdinand de Saussure, a língua era vista apenas como um sistema totalmente homogêneo e invariável, fundamentado, simplesmente, em princípios de organização imutáveis. Assim, concomitantemente, nesse período, a fala não foi levada em consideração, pois segundo os linguistas, através dela, era possível perceber frases assistemáticas e mal construídas e, por possuir um caráter heterogêneo, formada por variadas formas, alterações e oscilações, não teve muita utilidade para a descrição da língua. Apesar da fala possuir uma atividade social inegável, ela pode ser considerada:

Um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. [...] é um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis socialmente motivadas (CASTILHO, 2000, p. 12).

Assim, com um estudo mais aprofundado e completo, Labov, preocupou-se em estudar a língua por uma outra ótica, ao realizar seus primeiros estudos, ele, então, percebeu que, mesmo em meio às oscilações e à heterogeneidade da fala, ela é formada por frases constituídas de acordo com todas as normas, uma vez que se tornam compreensíveis. Sobre isso, Tarallo (2000) destaca que a estrutura linguística apesar de seus vários estilos e diferenças, mantém-se sistemática através de regras que organizam a variação e permitem as mudanças linguísticas das comunidades de fala. Por isso, para a sociolinguística:

A crença na heterogeneidade da língua é imprescindível para que o modelo teórico possa dar conta de estudar o fenômeno da mudança linguística, uma vez que o fato dela ser heterogênea está intrinsecamente ligado à variação linguística, pois antes de ocorrerem mudanças, ocorrem variações. As investigações linguísticas provenientes da Teoria da Variação demonstram, justamente, a tentativa de rompimento com o axioma da homogeneidade linguística, preconizado, a princípio, pelo estruturalismo saussureano (REIS; MACHADO; BARBOSA, 2011, p. 6442).

Diante disso, é possível evidenciar que a heterogeneidade da fala é importante de ser estudada, por ser o ato concreto da língua, é constituída de forma estruturada, provando que o “caos aparente” dos discursos, submete-se a uma organização e também à análise. Sobre isso, diz Tarallo (2007):

A cada situação de fala em que nos inserimos e da qual participamos, notamos que a língua é, a um só tempo, heterogênea e diversificada. E é precisamente essa situação de heterogeneidade que deve ser sistematizada. Se o caos aparente, se a heterogeneidade não pudessem ser sistematizados, como então justificar que tal diversificação linguística entre os membros de uma comunidade não os impede de se entenderem, de se comunicarem? (TARALLO, 2007, p. 6).

Nessa perspectiva, Labov procurou, então, entender a variação linguística a partir dos aspectos externos, isto é, a relação entre a língua e sociedade, estabelecendo aí uma concepção de língua essencialmente social, assim, “a sociolinguística especula a língua em seu enfoque social tendo-a como um fator heterogêneo e não homogêneo. Nesta conjuntura, fica preciso que essa disciplina estude as relações no âmbito de linguagem e sociedade” (SANTOS; ANDRADE; ALMEIDA, 2020, p. 15).

Assim, a língua não pode ser estudada desvinculada dos fatores extralinguísticos, além dos fatores estruturais, visto que “[...] não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre” (LABOV, 2008, p. 21). Sendo assim, considera-se o emprego real da língua, e não somente o ideal e, ante a isso, busca-se compreender quais e como os fatores linguísticos e sociais influenciam diretamente na formação, na variação e nas mudanças linguísticas. Diante disso:

[...] podemos esperar que os fatores sociais estejam profundamente envolvidos na atuação do por que o estudo se fez em um lugar especial, no tempo e no espaço...o nosso primeiro problema é o de determinar os aspectos do contexto social da língua, que estão conectados com mudança linguística... seria, portanto, correlacionar os nossos dados linguísticos com as medidas de posição social ou comportamento podendo ser repetido em outro ponto no tempo. (LABOV, 1972, p. 47).

Sobre isso, “é válido, aliás, ratificar a constatação de que, ao estudar qualquer comunidade linguística, a conclusão imediata é a existência da diversidade ou da variação” (SANTOS; ANDRADE; ALMEIDA, 2020, p. 18). Desse modo, o intuito teórico dessa área de estudo, desde o seu surgimento, vem sendo construído com o propósito de compreender essa realidade, até certo ponto, posta de lado nos estudos linguísticos, atentando para a influência não só dos recursos estruturais ou internos da língua, mas dos elementos externos a ela, por meio dos quais, encontram-se respostas para tais variações, visto que “é necessário recorrer às variações derivadas do contexto social para encontrar respostas para os problemas que emergem da variação inerente ao sistema linguístico” (CAMACHO, 2001, p. 50).

Assim, na medida em que o ser humano sofre transformações advindas do meio social em que está inserido, a língua, como o elemento constituinte da formação, também participará de tais transformações, evoluções ou, até mesmo, mudanças. A respeito disso, Bizzocchi (2017, p. 1) afirma que:

A separação entre classes sociais, tanto do ponto de vista físico quanto em termos do modo de vida, faz com que indivíduos pertencentes a classes sociais distintas se expressem de formas diferentes e reproduzam visões de mundo parcialmente diversas. Surgem, assim, os diferentes *socioletos*, ou normas linguísticas particulares de cada classe social. Finalmente, os diferentes grupos sociais (grupos profissionais, religiosos, etários, etc.) existentes numa sociedade complexa tendem a produzir discursos privativos desses grupos. Temos aí os vários *idioletos* e *tecnoletos* de uma sociedade.

Nesse contexto, nota-se que a variação linguística é historicamente motivada pelos diferentes contextos em que vivem os falantes, de comunidades e meios sociais diferentes, por isso existem “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade” (TARALLO, 2000, p. 93), e a essas formas dá-se o nome de “variantes linguísticas” (TARALLO, 1986, p. 08), o conjunto dessas variantes chama-se “*variável linguística*”.

Visto isso, é possível compreender que:

O que ocorre normalmente nas línguas é uma interação estreita entre as diferentes variáveis. Assim, uma inovação linguística começa numa determinada região (variável regional), mas é própria de um grupo socioeconômico desfavorecido (variável social). A variante pode passar a ser usada pelo grupo socioeconômico mais alto nos momentos mais informais (a variável é, então, o registro) (CEZARIO e VOTRE, 2008, p. 147).

Diante de tal variabilidade, pode-se compreender que a questão da variação atrelada ao sistema linguístico, relacionada ao contexto social e cultural, não acontece aleatoriamente, pois, inevitavelmente, ela é constitutiva da língua humana, existente desde o princípio, independentemente de qualquer ação normativa, por isso não deve ser descartada e muito menos negada. Ratificando, dessa forma, a tamanha importância do estudo sociolinguístico, por meio do qual é possível ir ao encontro de um conhecimento mais amplo do que venha a ser a língua em seu estado real e completo, pois cada comunidade e suas variações têm sua lógica, sua importância, sua gramática e sua significação social, e quando se compreende melhor tudo isso, mais se conhece e mais se aprende valorizar, lidar e respeitar a variabilidade, e assim evitar o preconceito linguístico, considerando, dessa forma, o que há de mais valioso da língua.

1.1. Atitudes e crenças linguísticas

O estudo de crenças e de atitudes linguísticas está intrinsecamente ligado aos estudos sociolinguísticos. Estudadas, inicialmente, pela Psicologia Social, trata-se, dentro do campo da linguística, da avaliação, percepção e imagem, comumente, construídas no imaginário dos falantes em relação a sua diversidade linguística e às tantas outras presentes nas comunidades de fala. Em outras palavras, seria isso as manifestações ou reações sociais positivas ou negativas de cada indivíduo ante a variabilidade linguística ou a qualquer estímulo linguístico, revelando que a maneira como se vê os diferentes usos da

língua atua diretamente nas relações entre os falantes, de acordo com os estereótipos existentes. Ou seja:

Essa relação complexa e inerente entre língua, sociedade e identidade provoca nos falantes posicionamentos frente à língua ou à variedade linguística e, conseqüentemente, aos usuários destas. Desse modo, os indivíduos desencadeiam atitudes movidas pelas crenças linguísticas impregnadas, ao longo do tempo pela sociedade, na língua e nos dialetos, manifestando, assim, atitudes de rejeição ou de aceitação, de preconceito ou prestígio, de correção ou de erro, dentre outras (SILVA E AGUILERA, 2014, p. 705).

Nesse sentido, fica claro que o estudo das crenças e atitudes está inerente à realidade social da língua e de todos os outros fatores que compõem esse mesmo espaço. De modo geral, é possível compreender que atitude são sentimentos em relação a algo ou alguém, um modo de pensar ou se posicionar ante a qualquer acontecimento ou situação social, é, também, as várias visões de mundo, ideologias ou juízos de valor.

Assim, as definições para esses termos estão voltadas, inicialmente, para a perspectiva social, para as crenças e as atitudes referentes a um objeto social. O objeto social, entretanto, pode ser teoria, situação, acontecimento, língua, dialeto, grupo, pessoa, etc. Então, ao interessar-se por um objeto social, pode-se estar interessado em uma língua ou dialeto específico. Assim, falar em objeto social pressupõe falar, dentre outras coisas, a respeito da língua. E aquilo que se refere à atitude social pode ser usado para referir-se à atitude linguística (BOTASSINI, 2015, p. 105).

Desse modo, levando em consideração o caráter social e heterogêneo da língua, bem como o fato de que “[...] é dentro da, e pela língua, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente” (BENVENISTE, 1995, p.27), tem-se, então, por consequência, os vários comportamentos, opiniões e atitudes, as quais revelam a identidade linguística e, conseqüentemente, a percepção diante dos fatores linguísticos e sociais. Por isso, Bagno (2007) afirma que a Sociolinguística ensina que na medida que se tem variação (linguística), naturalmente, sempre tem avaliação (social). As atitudes, portanto, revelam e refletem, naturalmente, as crenças, segundo Schneider (2007), culturalmente motivadas pelo sistema de regras e valores estabelecidas pela sociedade.

Lambert e Lambert (1975, p. 100), os precursores desses estudos, dizem que:

Atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir a pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente. Os componentes essenciais de atitudes são pensamentos e as crenças, sentimentos e emoções bem como tendências para reagir.

Nessa mesma perspectiva, sobre a atitude, Sarnoff (1970, p. 279) afirma que é “uma disposição para reagir favorável ou desfavoravelmente a uma classe de objetos”, ou pode ser também, “sentimentos pró ou contra pessoas ou objetos com que entramos em contato” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2015, p. 160).

Segundo Lambert e Lambert (1972), as atitudes, de modo geral, também exercem um papel indispensável na construção do nosso comportamento, afetando as nossas opiniões e juízos sobre o outro e, podem, também, determinar os grupos com os quais se identificam, as profissões que se escolhem, até mesmo, as ideologias que acreditam.

Nessa visão, Lambert (1967) afirma que a atitude se organiza por três componentes, o primeiro é componente cognitivo, que se refere ao conhecimento, cognição, crença ou convicções sobre o mundo, o segundo é o componente afetivo, que diz respeito aos sentimentos, os quais indicam os valores construídos acerca dos objetos, e o terceiro é o componente comportamental, o qual determina o comportamento diante de determinadas situações sociais.

Quanto à crença, por sua vez, é ela vista como o modo de perceber a realidade, podendo ser (re) construída e (re) significada, de acordo com as várias experiências sociais, por isso, ela é dinâmica, social, histórica, individual, paradoxal, uniforme e diversa. Conforme Barcelos (2007), crença é a maneira pela qual enxergamos o que nos rodeia, é “uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. (BARCELOS, 2007, p. 113).

Dessa forma, na relação entre crença e atitude, tem-se crença como um “uma opinião de certeza e a atitude uma manifestação dela” (BARBOSA, 2004, p. 38), uma vez que as atitudes determinam regularmente os nossos modos de reagir e delineiam o nosso ajustamento social.

A partir disso, nota-se a tamanha importância desse estudo, pois as crenças e as atitudes são características que naturalmente fazem parte do homem, à medida em que este vive em sociedade e, assim, as “nossas atitudes se desenvolvem quando enfrentamos nossos ambientes sociais e nos ajustamos a eles” (LAMBERT E LAMBERT, 1975, p. 101), por isso, “as atitudes além de complexas e interessantes, têm extraordinária significação social” (ibidem, p. 101), pois elas nos permite compreender o valor histórico e social pertencente à língua.

2. Descrição e análise dos dados

Para que se tenha uma melhor compreensão acerca das crenças e atitudes sobre a concordância verbal de 2ª pessoa do plural é necessário, portanto, saber o que os falantes pensam e como eles utilizam tal variável, e é isso que se discute nessa seção. Assim, ao analisar as 72 entrevistas foi possível observar que nas questões de forma espontânea, vernacular, o fenômeno da concordância verbal de 2ª pessoa do plural não ocorreu, o que explica isso é o fato das entrevistas terem sido feitas apenas por um entrevistador.

Contudo, o fenômeno ocorreu a partir de duas questões motivadoras, aquelas que são formadas por alternativas que instigam e indicam ao falante uma determinada resposta, sendo essas, as questões 55 e 56, respectivamente:

55. Qual das três perguntas é melhor de ouvir?

1ª) Vocês sabem onde fica a praça da Matriz?

2ª) Vós sabeis onde fica a praça da Matriz?

3ª) Vocês sabe onde fica a praça da Matriz?

56. E qual das três você usa mais?

1ª) Vocês sabem onde fica a praça da Matriz?

2ª) Vós sabeis onde fica a praça da Matriz?

3ª) Vocês sabe onde fica a praça da Matriz? (MIRANDA, 2016)

Com as quais, pudemos verificar o seguinte:

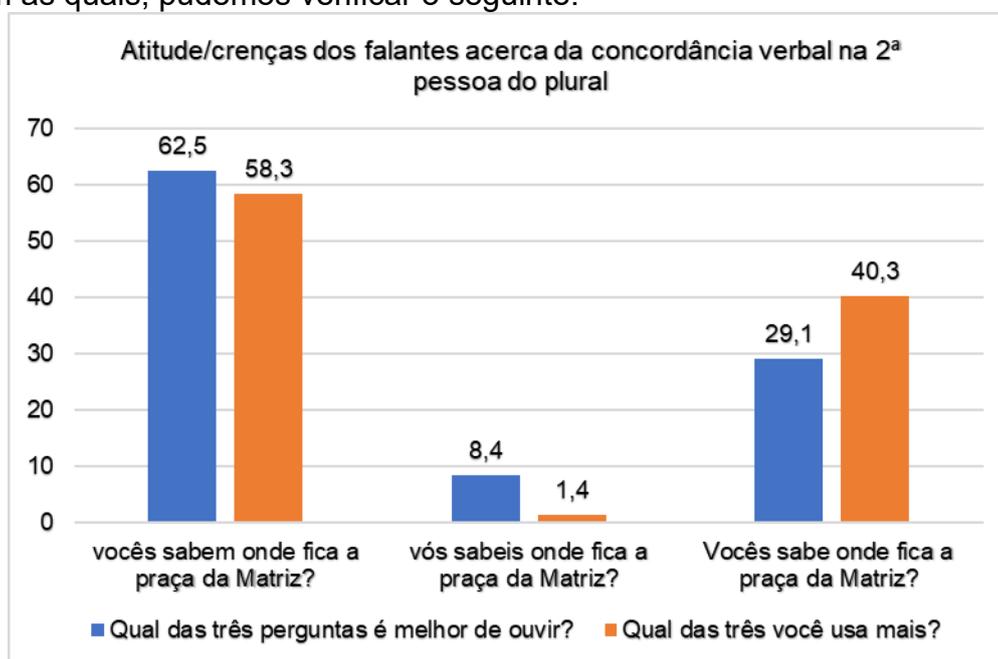


Fig. 1 (MIRANDA, 2016)

Os dados acima mostram que, entre os 72 entrevistados, 45 deles correspondem a uma frequência de 62,5%, dos que acreditam e avaliam que a *melhor maneira de ouvir* é a concordância verbal flexionada do sujeito *vocês*, como 2ª pessoa do plural (*vocês sabem*).

Em relação ao *uso* da mesma variante, o percentual desce, 42 falantes correspondem a 58,3%. Comprovando, dessa forma, que as crenças e atitudes dos falantes caxienses, ao que se refere à variante *vocês sabem*, foram avaliadas de forma positiva, com taxas aproximadas.

Quanto à concordância verbal do sujeito *vós* com sua marcação flexional (*vós sabeis*), percebe-se que apenas 8,4%, ou seja, 6 falantes afirmam ser esta a *melhor maneira de ouvir*, entretanto, somente 1,4% a utiliza em sua fala. Através desse resultado, nota-se que as crenças dos falantes, no tocante a essa segunda variável, não condiz com suas atitudes, visto que apenas 1 pessoa *usa vós sabeis* em sua forma de falar.

Obteve-se, ainda, para a concordância verbal não flexionada do sujeito pronominal (*vocês sabem*), os seguintes dados, 29,1% dos entrevistados, resultante do total de 21 falantes, acreditam ser esta a *melhor forma de ouvir*, já, quanto ao *uso*, o índice ultrapassou essa percentagem, mostrando que 40,3% dos entrevistados, indicam uma atitude positiva e bem maior para o *uso* dessa variável.

Dessa forma, os dados aqui apresentados apontam que os maiores índices, no que se refere às crenças e atitudes sobre a concordância verbal de segunda pessoa do plural, está para o sujeito *vocês* em concordância com o verbo flexionado, pois a maioria dos falantes, com um índice de 62,5% avaliam positivamente essa variável como sendo a melhor forma ou a mais agradável para ouvir, ao mesmo tempo que a utilizam com mais frequência, resultando em uma frequência de 58,3%. Esse dado indica e representa a manifestação das crenças e atitudes pertencentes aos falantes caxienses.

A escolaridade, por sua vez, é o fator social que contribui para a confirmação desse resultado obtido na amostra estudada (MIRANDA, 2016), com as 72 entrevistas, portanto, abaixo, apresenta-se os resultados da avaliação das crenças e atitudes dos falantes na correlação com a variável social escolaridade. Em referência a questão 55, verifica-se o seguinte:

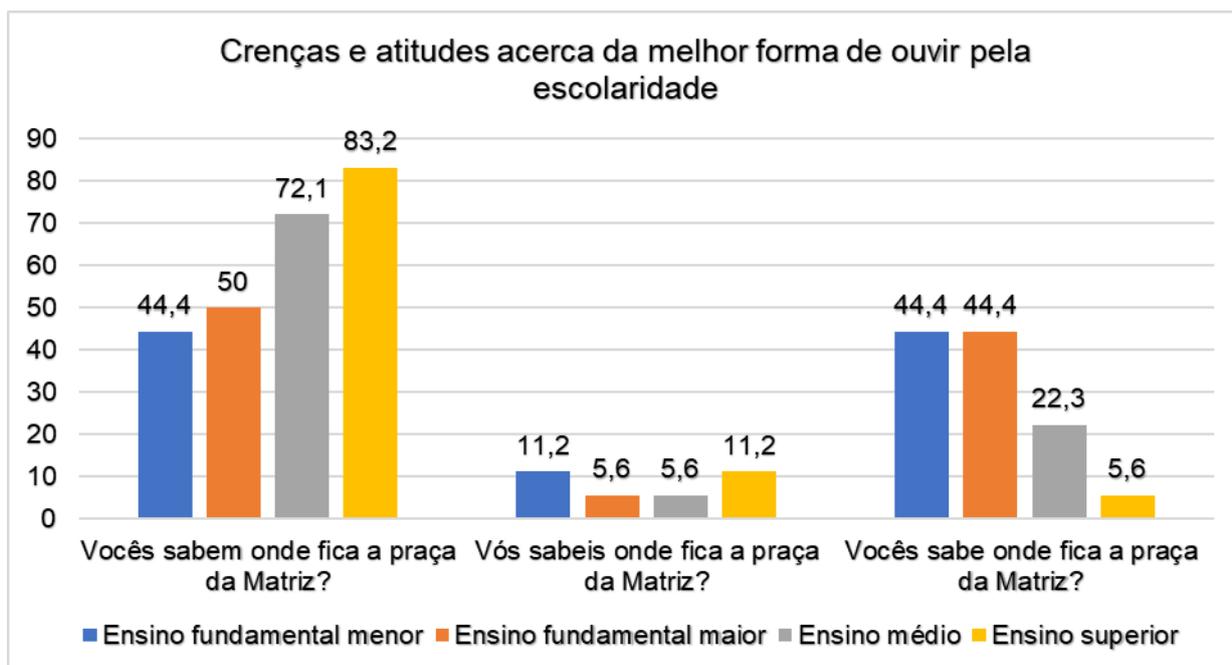


Fig.2 (MIRANDA, 2016)

Observamos, na figura 2, no que se refere à primeira variante (*vocês sabem onde fica a praça da matriz?*) que o *ensino superior* é o nível de escolaridade com o maior percentual, com taxa de 83,2% do total de entrevistados, resultante de 15 informantes; enquanto que o menor índice está para o *ensino fundamental menor*, com apenas 8 falantes e com percentual de 44,4%, o *ensino fundamental maior* ficou com 50% e o *ensino médio* com taxa de 72,1%. Com isso, nota-se, que as maiores frequências de escolaridade aparecem para a concordância verbal flexionada com o sujeito *vocês*, confirmando os maiores índices apresentados na figura 1, que também reforçam os índices para essa mesma variante.

Em relação à concordância verbal do sujeito *vós*, com sua marcação flexional (*vós sabeis*), verifica-se que as taxas de escolaridade são bem menores, estando, assim, em concordância com o resultado da figura 1, com um percentual de 11,2% para o *ensino fundamental menor* e o *ensino superior*, e 5,6% para o *ensino fundamental maior* e *médio*.

A figura 2 mostra as taxas de escolarização para a terceira variante (*você sabe onde fica a praça da Matriz?*), quanto à concordância verbal do sujeito pronominal (*você sabe*), em que os maiores índices, 44,4% pertencem ao *ensino fundamental menor*, *ensino fundamental maior* e 22,3% ao *ensino médio* e a menor frequência apresenta-se no *ensino superior*, com 5,6%.

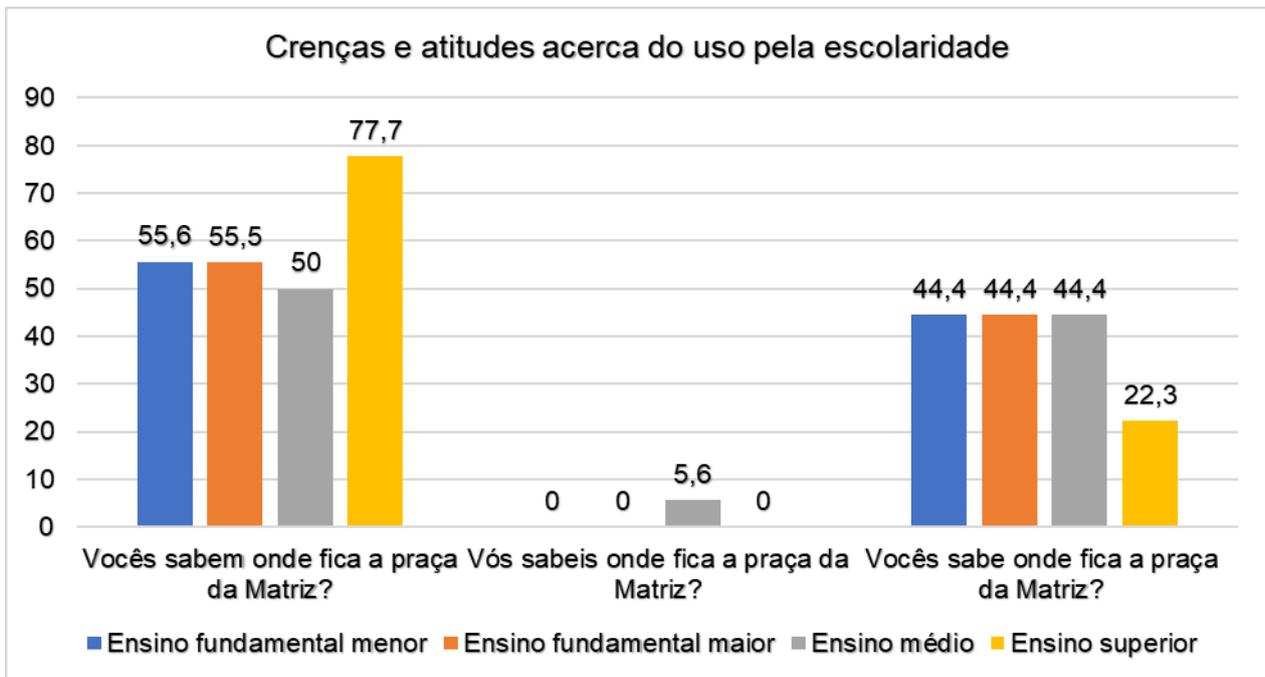


Fig. 3 (MIRANDA 2016)

Neste terceiro gráfico estão apresentados os percentuais de escolarização, em relação ao *uso* da concordância verbal na segunda pessoa do plural, demonstrando a influência dessa variável social na atitude dos falantes sobre a variante mais utilizada. Nota-se, que os maiores índices pertencem, mais uma vez, a primeira variável (*vocês sabem*), em que 77,7% que se referem aos 14 dos informantes fazem parte do *ensino superior*, 55,6% são do *ensino fundamental menor*, resultante de 10 informantes, 55,5% do *ensino fundamental maior* e 50% que dizem respeito aos 9 informantes são do *ensino médio*.

Na segunda variante, um único falante do *ensino médio*, resultou em um percentual de 5,6%. Isso ocorreu porque nessa fase escola, ainda há uma prática do ensino da gramática normativa que orienta o pronome sujeito *vós* para a segunda pessoa do plural.

Por último, para o sujeito pronominal sem a flexão verbal, os índices de escolaridade se organizam da seguinte forma, 44,4% para o *ensino fundamental menor*, *ensino fundamental maior* e *ensino médio* e 22,3% dos entrevistados são do *ensino superior*.

Dessa forma, percebe-se que, dos três níveis, o ensino superior é a escolaridade que mais aplica para a atitude positiva dos falantes em relação à concordância verbal do sujeito *vocês* com a marca flexional, na segunda pessoa do plural, utilizada com maior frequência pelos falantes caxienses. Com isso, vale lembrar que:

As formas de prestígio de uma comunidade são utilizadas com maior frequência proporcionalmente pelos falantes das classes mais altas e de nível de escolaridade, decrescendo para a classe média e menos anos de escolaridade e em menor quantidade para a classe mais baixa e sem acesso à escola, o que apontaria para uma situação de variável estável. (LABOV 1982, p.77-78 apud MIRANDA, 2014, p. 91).

De modo geral, de acordo com a análise dos dados, compreende-se que a concordância verbal na 2ª pessoa do plural *vós* apresenta menor percentagem tanto como a variante *melhor para ouvir* quanto ao *uso*, enquanto que o sujeito pronominal de 2ª pessoa do plural *vocês sabem* lidera na avaliação dos falantes, para ambos os casos.

Resultados semelhantes foram encontrados por MIRANDA; SANTOS; SILVA (2018, p. 14-15), ao “concluírem que os informantes mais escolarizados tendem a se preocupar mais com a forma de falar. Ambos percebem mudanças diacrônicas em aspectos metafórico-emocionais na fala, assim é nítida a consciência global em apontar aspectos de variação intradialetal”. Mais uma vez corrobora com os resultados de que há uma forte influência da variável escolaridade no desempenho da avaliação do falante.

3. Considerações finais

O estudo sobre as crenças e atitudes torna-se indispensáveis para a compreensão dos estudos linguísticos e, aqui estudadas, revelam as avaliações no que se referem ao uso da concordância verbal na 2ª pessoa do plural. Nessa perspectiva, com uma análise de caráter quantitativo, comprovou-se estatisticamente qual variante contribuiu para os resultados obtidos, bem como foi possível descrever a influência da escolaridade para a concordância verbal flexionada com o pronome sujeito *vocês* na segunda pessoa do plural.

Diante disso, identificou-se que há maior frequência para a concordância verbal do pronome sujeito *vocês* com marca flexional e que existem crenças e atitudes positivas em favor da concordância verbal do pronome sujeito *vocês*, com marca flexional de segunda pessoa do plural, como prestígio, com os resultados quanto à *melhor de ouvir* com percentagem de 62,5% e quanto ao *uso* com frequência de 58,3%.

Quanto à escolaridade, observou-se que para a variante *vocês sabem onde fica a praça da Matriz?*, o *ensino superior* é o que apresenta o maior percentual, com taxa de 83,2% do total de entrevistados, o *ensino médio* com taxa de 72,1%, enquanto que o menor índice está para o *ensino fundamental menor*, com percentual de 44,4%, o *ensino fundamental maior* ficou com 50%. Para a variante quanto ao *uso*, os resultados

demonstram que os maiores índices pertencem *ensino superior*, com a percentagem de 77,7%, o *ensino fundamental menor* e o *ensino fundamental maior* apresentam taxa de 55,6% e o *ensino médio* com percentagem de 50%. Com base nesses resultados, pode-se afirmar que a concordância do sujeito vocês, como segunda pessoa do plural, com a marca flexional é a mais correta.

Assim, ratifica-se que a crença linguística, no que se refere à concordância verbal na 2ª pessoa do plural, presente no imaginário dos falantes, está alinhada às experiências linguísticas fincadas nos conceitos e regras tradicionais impostas pela gramática normativa, principalmente, no que tange ao paradigma pronominal ao levar os falantes a possuírem uma atitude positiva diante de tal variante.

Por fim, pode-se dizer que o objetivo proposto foi alcançado, a questão levantada foi respondida e que foi possível comprovar a hipótese levantada de que a escolaridade exerce influência quanto às crenças e atitudes sobre a concordância verbal na 2ª pessoa do plural.

Referências

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

_____. **Preconceito linguístico**: O que é, como se faz. São Paulo: Loyola. 49º. ed. 2007b.

BARBOSA, Gabriela de Campos. **Atitudes linguísticas e identidades na fronteira Brasil-Colômbia**. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

BARCELOS, A. M. F. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte. V. 7, n. 2, p. 110-138, 2007.

BENVENISTE, E. **Problemas da linguística geral I**. São Paulo: Pontes, 1995.

BOTASSINI, J. **A importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística**. SIGNUM: Estud. Ling. Londrina. V. 18, n. 1, p. 102-131, 2015.

CAMACHO, R. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2000.

CEZARIO, M. M e VOTRE, S. **Sociolinguística**. In: MARTELOTTA, M. E. Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2008.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Building on empirical foundation. In: LEHMANN, W; MALKIEL, Y. (eds.). **Perspectives on Historical Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, p. 17-92, 1982.

_____. **Sociolinguistic pattern**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LAMBERT, W. E. **A social psychology of bilingualism**. Journal of social Issues. V. 23, n. 2, p. 91-109, 1967.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MIRANDA, A. L. A. **Atitudes Linguísticas dos falantes no Maranhão**. Projeto de pesquisa aprovado pela FAPEMA e UEMA em 2016, Caxias: UEMA, 2016.

_____. **Crenças, atitudes e usos variáveis da concordância verbal com o pronome tu**. Rio de Janeiro. Tese (doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

_____; SANTOS, V. V; SILVA, F. C. **Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os maranhenses sobre sua fala**. Revista de Letras JUÇARA, Caxias-Ma, V. 02, n. 01, p. 112 – 128, 2018.

MOLLICA, M; BRAGA, M. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**, São Paulo: Contexto, 2017.

REIS, P.C; MACHADO, D.P; BARBOSA; C.D.A. **A sociolinguística e o ensino da língua materna**. In: *X congresso nacional de educação- EDUCERE*, Curitiba. Anais, Curitiba, 2011.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E.; JABLONSKI. B. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SANTOS, P.C.F.; ANDRADE, M.M.C.; ALMEIDA, D.V. **Preconceito linguístico: Intolerância que retrai, língua que marginaliza**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 15, a. 05, p. 12-33, agosto de 2020.

SARNOFF, I. **Social attitudes and the resolution of motivation al conflict**. In Jahoda, M. and Warren, N. (Eds), **Attitudes**, pp. 279-284. Penguin, Harmondsworth, 1970.

SCHNEIDER, M.N. **As atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão- português do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA. H.C; AGUILERA.V.A. **O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas**. Rio de Janeiro, 2014.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa Sociolinguística**, São Paulo, 2007.

DISTRIBUIÇÃO DA VACINA CONTRA SARS-COV2: COMPARATIVO ENTRE ANÁLISES PRAGMÁTICO COGNITIVA E DO DISCURSO

Thiago Waltrik
Silvânia Siebert

Introdução

A pandemia de COVID-19, causada pelo vírus Sars-CoV2, vem causando grande comoção devido ao alto número de mortes associadas à doença, sendo registradas, em meados de março de 2021 no Brasil, 2.798 mortes em 24 horas (G1, 2021a). Embora existam algumas formas de tratamento para os casos mais graves, a vacinação é vista, por epidemiologistas, como, por exemplo, a ex-coordenadora do Plano Nacional de Imunização, Carla Domingues, como um processo necessário para conter a disseminação do vírus (CNN, 2021). A respeito da vacinação no Brasil, Eduardo Pazuello, enquanto ocupava o cargo de Ministro interino da Saúde, afirmou em pronunciamento, no dia 13 de janeiro de 2021, na cidade de Manaus, que “Quando a Anvisa concluir sua análise de segurança e eficácia, três, quatro dias depois nós estaremos distribuindo a vacina no Brasil”, conforme Fig. 1, abaixo:

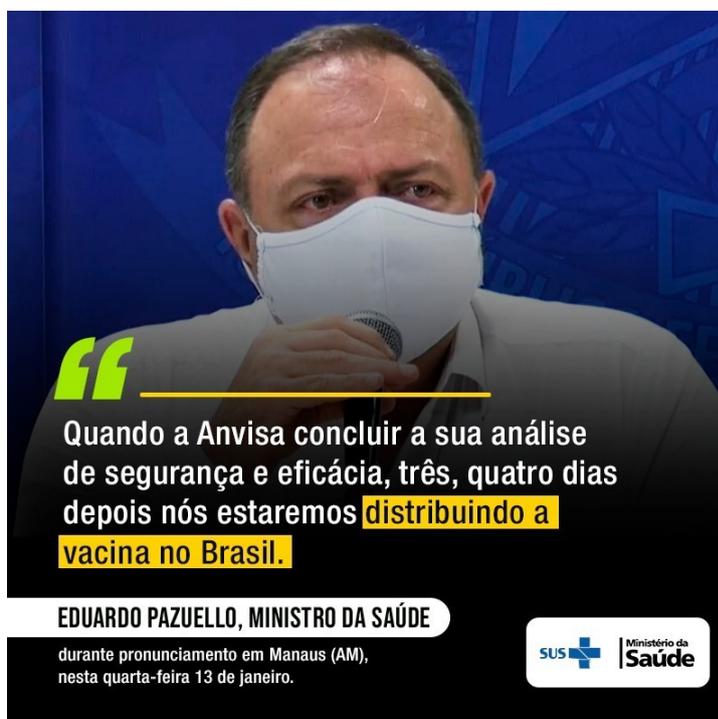


Fig. 1 – Enunciado do Ministro Eduardo Pazuello
Fonte: Ministério da Saúde (2021)

Diante do enunciado do ex-ministro⁵ e da importância do tema, cabe-se perguntar: quais seriam seus significados? Quais seriam os seus sentidos? Para a pragmática cognitiva, de acordo com Sperber e Wilson, o significado, ou significado de um falante, é entendido como aquilo que é comunicado por um enunciado, composto por um conjunto de suposições, sendo uma parte explícita e outra, se houver, implícita (SPERBER; WILSON, 2001). Já os sentidos, para a Análise de Discurso (AD), “[...] não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas” (ORLANDI, 2015, p. 40), pois “[...] uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem **um** sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado a sua literalidade” (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 147, grifo do autor), sendo o sentido, então, considerado um efeito entre os interlocutores (ORLANDI, 2015). A respeito da provável inconciliação entre as teorias de texto e discurso, Possenti afirma que “A questão que poderia ser proposta é se existem casos em que uma explicação histórica ou institucional é efetivamente mais correta do que uma psicológica e individual [...]” (POSSENTI, 2010, p. 33). Embora significado e sentido sejam conceitos distintos, eles são temas centrais tanto para a pragmática cognitiva quanto para a AD e, portanto, podem ser relacionados e comparados de forma a gerar reflexões a respeito dessas diferentes concepções de linguagem. Portanto, o objetivo geral desse artigo é analisar e comparar os resultados de análise, a partir do enunciado do ex-ministro, obtidas por meio de vieses pragmático cognitivo e de AD.

A análise pragmático cognitiva foi pensada a partir dos pressupostos da Teoria da Relevância (TR) (SPERBER; WILSON, 2001), acompanhado pelas contribuições de Silveira e Feltes e da metodologia de análise baseada nas aplicações de Rauen e Rauen e Michels (SILVEIRA; FELTES, 2002; RAUEN, 2009; RAUEN; MICHELS, 2020). Já para a análise com base na AD, utilizou-se como referencial teórico os autores Orlandi e Pêcheux (ORLANDI, 2012, 2015; PÊCHEUX, [1975] 2014). As próximas seções apresentam uma breve revisão de literatura a respeito da TR e da AD, acompanhadas das análises. Por fim, apresentam-se as reflexões obtidas por meio do comparativo entre os resultados.

Análise Pragmático Cognitiva

⁵ Eduardo Pazuello foi exonerado do cargo de Ministro interino da Saúde em 23 de março de 2021 (G1, 2021b).

A TR, formulada por Sperber e Wilson, é uma teoria da comunicação, com abordagem pragmático cognitiva, voltada para a interpretação de enunciados (SPERBER; WILSON, 2001). Para os autores, o objetivo da pragmática “[...] é demonstrar como o significado linguístico se junta com as suposições contextuais durante a compreensão das elocuções” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 7). A TR “[...] toma por base uma característica inerente à cognição humana: os indivíduos prestam atenção apenas a fenômenos que lhes parecem relevantes” (SILVEIRA; FELTES, 2002, p. 37). Em relação aos processos cognitivos, Sperber e Wilson coadunam que eles “[...] são dirigidos para a finalidade de conseguirem o maior efeito cognitivo possível com o menor esforço de processamento” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 7). Por efeito cognitivo, ou efeito contextual, entende-se a exclusão de suposições antigas de um indivíduo, o fortalecimento ou enfraquecimento de algumas suposições ou ainda na derivação de novas implicações contextuais (SPERBER; WILSON, 2001). A relevância é dada como uma função entre os efeitos cognitivos e os esforços de processamento demandados, dessa forma, quanto maiores forem os efeitos obtidos e menores forem os esforços, maior será a relevância. Quanto menores forem os efeitos obtidos e maiores forem os esforços, menor será a relevância.

Os teóricos da TR apresentam também o princípio da relevância onde “Todo acto de comunicação ostensiva comunica a presunção de sua própria relevância óptima” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 242). Ou seja, todo ato de comunicação intencional presume que é relevante o suficiente para valer a pena ser processado por um ouvinte e é o mais relevante que o falante foi capaz de produzir. Quanto ao significado de uma pessoa falante, os autores declaram que “os pragmaticistas supõe que aquilo que é comunicado por uma elocução é o significado da pessoa falante, o que, no caso de uma declaração, é um conjunto de suposições” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 102). Ainda para Sperber e Wilson, uma dessas suposições é expressa de forma explícita e as outras, se houverem, são expressas de forma implícita (SPERBER; WILSON, 2001). O conteúdo explícito, denominado explicatura, é decodificado, enquanto o conteúdo implícito, denominado implicatura, é inferido (SPERBER; WILSON, 2001).

Na análise de um enunciado, de acordo com Rauen e Michels, além dos conceitos de explicatura e implicatura, deve-se aplicar também o de forma lógica (RAUEN; MICHELS, 2020). Para Sperber e Wilson, “Uma forma lógica é uma fórmula bem formada, um conjunto estruturado de constituintes que passa pelas operações lógicas formais determinadas pela sua estrutura” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 125). A forma lógica é proposicional se for semanticamente completa, ou seja, capaz de ser verdadeira ou falsa, e

é não proposicional quando apresenta conceitos não definidos, por exemplo, “Ela levava-o na mão”, onde “Ela” e “o” não correspondem a conceitos definidos (SPERBER; WILSON, 2001).

Rauen e Rauen e Michels destacam, ainda, um conjunto de ferramentas metodológicas para uma análise com base na TR (RAUEN, 2009; RAUEN; MICHELS, 2020). Rauen e Michels, afirmam que devem ser feitas quatro versões de descrição do enunciado a ser analisado, iniciando pelos (a) elementos linguísticos, seguidos de uma (b) descrição da forma lógica, da (c) explicatura e da (d) explicatura encaixada no interior do ato de fala (RAUEN; MICHELS, 2020). Um gesto de análise, com base nesses conceitos, é apresentado abaixo:

(a) “Quando a Anvisa concluir sua análise de segurança e eficácia, três, quatro dias depois nós estaremos distribuindo a vacina no Brasil.”;

(b) (concluir x_1 , y_1 , α_1 tempo, β_1 propósito (distribuir x_2 , y_2))⁶;

(c) “Quando a Anvisa concluir sua [ANVISA] análise de segurança e eficácia, três, quatro dias depois nós [EDUARDO PAZUELLO E EQUIPE] estaremos distribuindo a vacina no Brasil.”;

(d) EDUARDO PAZUELLO AFIRMA QUE QUANDO A ANVISA CONCLUIR A ANÁLISE DA ANVISA DE SEGURANÇA E EFICÁCIA TRÊS OU QUATRO DIAS DEPOIS, EDUARDO PAZUELLO E EQUIPE DISTRIBUIRÃO A VACINA NO BRASIL.

A descrição (a) apresenta a transcrição do enunciado a ser analisado. Já a descrição (b), demonstra que o enunciado do ex-ministro possui uma estrutura lógica sendo que alguém x_1 , conclui algo y_1 , em um determinado tempo α_1 para um determinado propósito β_1 , sendo o propósito composto da distribuição de algo y_2 feito por alguém x_2 . A descrição (c) demonstra que a entrada lógica x_1 ocupada pela entrada lexical “sua” deve ser preenchida pela entrada enciclopédica ANVISA; que a entrada lógica y_1 é ocupada pela entrada lexical “análise de segurança e eficácia”; que o tempo α_1 refere-se a “três, quatro dias depois”; que o propósito β_1 refere-se a “distribuindo a vacina no Brasil”; que a entrada lógica x_2 ocupada pela entrada lexical “nós” deve ser preenchida pela entrada enciclopédica EDUARDO PAZUELLO E EQUIPE e, por fim, que a entrada y_2 refere-se a

⁶ Optou-se por utilizar o número 1 subscrito para marcar as entradas lógicas relacionadas ao verbo **concluir** e o número 2 subscrito para marcar as entradas lógicas do verbo **distribuir**.

“vacina no Brasil”. A descrição (d) apresenta o ato de fala em jogo. Dessa forma, o enunciado (a), em seu nível explícito, ou seja, da explicatura, apresenta como resultado o ato de fala (d).

A partir da explicatura (d), pode-se analisar as possíveis inferências, ou seja, realizar a verificação no nível das implicaturas. Estima-se que o ouvinte poderia ter tido a seguinte cadeia de inferências, entre outras possíveis, composta pelas suposições:

S₁ – Vacinas atuam como imunizantes (premissa implicada da memória enciclopédica);

S₂ – No Brasil, para que uma vacina possa ser aplicada, é necessário a aprovação da Anvisa (premissa implicada do enunciado do ex-ministro);

S₃ – Para que uma vacina possa ser aplicada, primeiro, é necessário que ela seja distribuída (premissa implicada da memória enciclopédica);

S₄ – $S_2 \wedge S_3 \rightarrow S_5$ (implicação por *modus ponens*⁷ conjuntivo);

S₅ – Para que uma vacina possa ser aplicada, é necessário que ela seja, primeiramente, aprovada e, posteriormente, distribuída (conclusão implicada);

S₆ – $S_1 \wedge S_5 \rightarrow S_7$ (implicação por *modus ponens* conjuntivo);

S₇ – Com a aplicação das vacinas, após a aprovação e distribuição, a população estará imunizada (conclusão implicada).

Como resultado da análise em busca do significado do enunciado, obtida ao final da cadeia de inferências, conforme a conclusão S₇, tem-se que a imunização da população ocorreria após aprovação e distribuição da vacina. Com a explicatura e implicatura obtidas a partir do enunciado do ex-ministro, pode-se considerar que sua intenção é de que os ouvintes reconheçam que a imunização estaria condicionada a aprovação da análise feita pela Anvisa e que o início do processo de distribuição estaria condicionado ao prazo de três ou quatro dias após a aprovação. Dado o enunciado analisado, não seria possível determinar quando a população seria imunizada.

A próxima seção apresenta uma breve revisão de literatura sobre a AD, acompanhada de uma análise teórico-analítica do enunciado.

⁷ *Modus ponendo ponens* ou *modus ponens* é uma forma de validação dos argumentos condicionais por afirmação do antecedente. “A ideia é que, ao afirmar a condição antecedente, prova-se o condicionado ou consequente” (RAUEN, 2015, p. 90). No caso de S₄, afirma-se o antecedente S₂∧S₃ (do tipo conjuntivo, onde se lê ‘S₂ e S₃’) provando-se o consequente S₅.

Análise do Discurso

Segundo Orlandi, “A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2015, p. 13). De acordo com a autora, a palavra discurso “[...] tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento”, sendo assim é a “[...] palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2015, p. 13). Na AD, “[...] procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2015, p. 13).

Utilizando os preceitos teóricos da AD, com base em Orlandi e Pêcheux (ORLANDI, 2015, 2012; PÊCHEUX, [1974] 2015), será analisado o enunciado do ex-ministro Eduardo Pazuello: “Quando a Anvisa concluir sua análise de segurança e eficácia, três, quatro dias depois nós estaremos distribuindo a vacina no Brasil”. Como o enunciado pode ser considerado um objeto sócio-histórico, pode ser lido como um discurso, pois, para Orlandi “[...] o discurso é um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é linguística” (ORLANDI, 2012, p. 21).

De acordo Orlandi, o discurso se relaciona com a língua e com a ideologia, pois a “[...] a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua [...]” (ORLANDI, 2015, p. 14-15). Para Pêcheux, é a ideologia que designa “[...] **o que é e o que deve ser [...]**” (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 146, grifo do autor). Por exemplo, para Pêcheux, a ideologia fornece evidências do que é um soldado, um operário ou um patrão e faz com que “[...] uma palavra ou enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ [...]”, mascarando sob a forma da transparência da linguagem, “[...] **o caráter material do sentido** das palavras e dos enunciados” (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 146, grifo do autor). Sob a ilusão da transparência da linguagem, é como se os sentidos já fossem dados, sendo únicos. Dessa forma, para o enunciado analisado, a ideologia fornece evidências de como deveria ser a fala de um Ministro da Saúde, sendo esperados enunciados otimistas e desprovidos de críticas à atuação do governo. A ilusão de que a língua é transparente, dá a entender que o enunciado possui um sentido único, nesse caso, que o processo de vacinação, tendo como parte a distribuição, é uma das prioridades do governo.

Porém, para a AD, um enunciado não possui um sentido único que basta ser decodificado. Segundo Orlandi, os dizeres:

São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de algum forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. (ORLANDI, 2015, p. 28)

As Condições de Produção (CP) “[...] compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação” (ORLANDI, 2015, p. 28). Elas podem ser consideradas em sentido amplo e em sentido estrito. Para a autora, em sentido amplo, as CP incluem o contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2015). Já em sentido estrito, as CP se referem as circunstâncias da enunciação, ou seja, o seu contexto imediato (ORLANDI, 2015). Logo, os sentidos produzidos por um enunciado são afetados pela sua exterioridade.

No enunciado analisado, as CP em sentido amplo, que consideram o contexto sócio-histórico, remetem a experiência do Brasil na produção de vacinas e em campanhas de imunização e, também, a forma com a qual um Ministro da Saúde é empossado, através de indicação direta do Presidente da República. Em seu contexto ideológico, apresentam um Presidente da República, de perfil negacionista, que, na época do enunciado, manifestou-se contra a imunização, afirmando que não tomaria a vacina e que, também, era contrário a sua obrigatoriedade (CARTA CAPITAL, 2021). Já as CP em sentido estrito, ou seja, em seu contexto imediato, são o local de seu pronunciamento, na cidade de Manaus, estado do Amazonas, onde o ex-ministro e sua equipe se deslocaram para prestar apoio no combate a pandemia, que havia voltado a demonstrar crescimento nos indicadores (REUTERS, 2021). O contexto imediato inclui também o momento da enunciação, onde o governo estava sendo cobrado pelo início do processo de vacinação quando outros países da América do Sul, como a Argentina e o Chile, já haviam iniciado a vacinação em dezembro de 2020 (ESTADÃO, 2021). Portanto, essas CP contribuem para a maneira como os sentidos podem ser construídos a partir enunciado do ex-ministro, possuindo, de um lado, pressões à favor da vacinação, afetadas pelo histórico do país em campanhas de imunização e o atraso do início do processo e, de outro, pressões contrárias devido a subordinação de um presidente negacionista.

Quanto ao trabalho com os sentidos, a AD considera “[...] que todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos” (ORLANDI, 2015, p. 34). Para a pesquisadora, “Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória” (ORLANDI, 2015, p. 34). Esses processos representam a estabilização dos sentidos, a repetição de um mesmo dizer, porém, de formas diferentes. Já os processos

polissêmicos representam um deslocamento de sentidos e provém uma “[...] ruptura dos processos de significação” (ORLANDI, 2015, p.34). Portanto, Orlandi afirma que todo discurso se assenta na tensão entre o mesmo, a paráfrase, e o diferente, a polissemia (ORLANDI, 2015).

A partir do enunciado analisado, é possível identificar como se pode dar esse tensionamento. A paráfrase ocorre quando um sujeito aceita e, de certa forma, repete, que o Ministério da Saúde e sua agência reguladora, a Anvisa, estão cumprindo o seu papel diante da pandemia, ficando condicionada a distribuição da vacina por conta de um processo regulatório, sendo isentos os líderes do governo. Já em um movimento polissêmico, há atribuição de novos sentidos, quando, por exemplo, um sujeito vê, na justificativa ao atraso no início do processo de vacinação, uma demonstração de negligência e má gestão por parte do governo diante do número de mortes causadas pela doença ou ainda que a saúde não é uma prioridade. Portanto, o tensionamento entre esses movimentos permitem que novos sentidos sejam produzidos.

Os sentidos do enunciado do ex-ministro não se dão de maneira única, como se já estivessem dados. A forma como o ex-ministro se pronunciou, foi afetada pelas suas CP, onde teve que, ao mesmo tempo, atender as expectativas em relação ao processo de vacinação e não contrariar seu subordinador. A partir da fala do ex-ministro, de maneira parafrástica, há a repetição do mesmo enunciado de formas diferentes ao mesmo tempo que, de maneira polissêmica, ocorre o deslocamento de sentidos.

Conclusão

A partir das análises realizadas, é possível observar que os conceitos de significado, da pragmática cognitiva, e de sentido, da AD, embora distintos, se relacionam no que tange as formas de interpretação ou de compreensão de um enunciado, que podem variar. No caso da análise pragmático cognitiva, os significados variam em função do conjunto de suposições contextuais de um ouvinte. Nesse tipo de análise, uma parte do significado é decodificada enquanto outra é inferida. Já para a AD, os sentidos não são únicos e não há decodificação. Os sentidos são afetados pela ideologia e pelas suas CP. As CP consideram também o contexto mas, diferente da pragmática cognitiva, levam em conta também os aspectos sócio-históricos e ideológicos, ou seja, a exterioridade do discurso. Através de movimentos parafrásticos, os sentidos podem se estabelecer através da

repetição de um mesmo dizer de diferentes formas ou, através de movimentos polissêmicos, pode haver um deslocamento, gerando novos sentidos.

Entre as duas abordagens, não há uma melhor que a outra, há olhares diferentes. Retomando a questão de Possenti, se há casos em que uma abordagem seria melhor que a outra (POSSENTI, 2010), acredita-se que sim, tudo a depender do seu contexto de análise e se os aspectos ideológicos são importantes para a questão ou não.

Referências

CARTA CAPITAL. *Campanha de Bolsonaro contra vacina é 'única nas democracias', diz jornal francês*. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/campanha-de-bolsonaro-contra-vacina-e-unica-nas-democracias-diz-jornal-frances/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CNN. *Epidemiologista: Não há vacina suficiente no Brasil para interromper transmissão*. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/02/16/epidemiologista-nao-ha-vacina-suficiente-no-brasil-para-interromper-transmissao>. Acesso em: 17. mar. 2021.

ESTADÃO. *Com vacina russa, Argentina é o 4º país latino-americano a iniciar imunização*. Disponível em: <https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,argentina-inicia-vacinacao-contra-a-covid-19,70003565302>. Acesso em: 21 jan. 2021.

G1. *Brasil registra 2.798 mortes por Covid em 24 horas, novo recorde da pandemia; total passa de 282 mil*. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/2021/03/16/brasil-registra-2798-mortes-por-covid-em-24-horas-novo-recorde-da-pandemia-total-passa-de-282-mil.ghtml>. Acesso em: 17 mar. 2021a.

G1. *Portaria oficializa retorno de Pazuello ao trabalho no Exército*. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/03/26/portaria-oficializa-retorno-de-pazuello-ao-trabalho-no-exercito.ghtml>. Acesso em: 17 mar. 2021b.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. O #SUS já está preparado para começar a vacinação contra a #Covid19. O ministro Eduardo Pazuello garante que a distribuição das vacinas começará assim que sair a decisão da @anvisa_oficial. A logística do SUS é forte e as vacinas chegarão a todos os cantos do Brasil. #Vacina. Brasil, 13 jan. 2021. Twitter: @minsaude. Disponível em: https://twitter.com/minsaude/status/1349418855559360512_. Acesso em: 14 jan. 2021.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, [1975] 2014.

POSSENTI, S. Teorias de texto e de discurso: inconciliáveis? *Gragoatá*, v. 15, n. 29, 30 dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33071/19058>. Acesso em: 14 jan. 2021.

RAUEN, F. J. Processos interacionais discente/docente em espaço virtual de aprendizagem: análise com base na teoria da relevância. *Scripta* (PUCMG), v. 22, p. 190-217, 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4440/4597>. Acesso em: 15 jan. 2021.

RAUEN, F. J. *Roteiros de iniciação científica: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação*. Palhoça: Ed. Unisul, 2015.

RAUEN, F. J.; MICHELS, J. A. C. Interações de Sheldon Cooper no episódio piloto de “Big Bang: a Teoria”: análise conforme a Teoria da Relevância. *Memorare*, Tubarão, v. 7, n. 2, maio/ago. 2020, p. 115-133. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupep/article/view/9755/5328. Acesso em: 15 jan. 2021.

REUTERS. *Vacinação começa em janeiro e Manaus será prioridade, diz Pazuello*. Disponível em: <https://www.reuters.com/article/saude-covid-manaus-pazuello-idLTAKBN29I291>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SILVEIRA, J. C.; FELTES, H. P. M. *Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância e outros ensaios*. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. 156 p. ISBN 8574300888.

SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevância: comunicação e cognição*. Tradução de Helen Santos Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001 [Relevance: communication & cognition. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1995 (1. ed. 1986)]. 397 p. ISBN 9723109336.

DISCURSO INSTITUCIONAL NO SÉCULO XXI: MOVÊNCIAS EPISTÊMICAS PARA O CONSTRUTO IDENTITÁRIO PERIFÉRICO

Maria Aparecida da Silva Santandel
Vânia Maria Lescano Guerra

Discurso institucional: dispositivos de biopoder no século XXI

Considerando o contexto do século XXI e os mecanismos biopolíticos por ele mobilizados, a exemplo, os discursos institucionais, que promovem novas formas de subjetividades como forma de prevalescência do modelo capitalista/neoliberal vigente, direcionado como um exercício de poder sobre o sujeito e suas relações discursivas, propomos, dentro da Análise do Discurso (AD), ancorada na metodologia foucaultiana, problematizar o construto identitário do sujeito TSE, que vivencia a dualidade discursiva existente entre a teoria recebida na formação implantada pelo Programa Profucionário, e a prática cotidiana que eclode no espaço escolar, alicerçada no parâmetro discursivo institucional que marca, a partir de formações discursivas específicas, o sujeito do entre-lugar, da incompletude e do “fora-centro” (NOLASCO, 2016), vinculadas à esfera institucional-administrativa, promovidas pelo Estado.

Os discursos institucionais corroboram para assegurar a cristalização de discursos, em prol da manutenção de corpos dóceis (FOUCAULT, 2010), independente do espaço de atuação dos sujeitos. É uma dinâmica de “fazer viver” ou “deixar morrer” conforme Foucault (1976), em que o sujeito é direcionado, pelo discurso, de quem detêm o poder e tem o discurso de autorização para decidir.

Com Agamben (2004), o poder das instituições recebe uma reconfiguração, de fato político, órgãos empoderados pelo discurso de defesa e ou de zelo social em nome da democracia moderna, fundando um novo efeito de sentido para a denominada democracia. Democracia não é o homem livre em si ou em suas circunstâncias, “com suas prerrogativas e os seus estatutos, e nem ao menos simplesmente o *homo*, mas o *corpus* é o novo sujeito da política” (AGAMBEN, 2004, p. 129-130). Esse autor mobiliza a perspectiva de subjetividade enquanto “vida nua”, que, de forma geral, estão dentro do sistema panóptico de convivência.

Nessa perspectiva, a partir de discursos institucionalizados, é possível promover reflexões sobre as movências epistêmicas que direcionam o comportamento do sujeito,

eclodindo na classificação eurocêntrica de “inferioridade” em relação ao outro, que estão presentes como dispositivos descritos por Foucault (1996), como componentes de uma “microfísica do poder”, que ele designa “disciplina” e carrega um forte valor de “verdade”.

Nessa relação de alteridade, apresentamos o debate envolvendo o sujeito Técnico em Secretaria Escolar (TSE), e as formações discursivas que o movem para o construto identitário periférico, dentro do espaço escolar.

Para nós, analistas do discurso, essa identidade periférica relaciona-se “ao ser hóspede do entre-lugar no espaço escolar, fixando-o na subalternidade em relação ao docente, e que está epistemologicamente constituída há anos por conjunturas históricas/sociais”. (SANTANDEL, 2021, p. 66). Portanto, relaciona-se sempre na perspectiva do sujeito “cindido, clivado” (CORACINI, 2007, p 169), que não controla o seu dizer e nem o que promove se significar em seu dizer, porque a linguagem é sempre interpretada considerando seus atos falhos.

Dentro desse contexto, assumimos a hipótese de que tal construto identitário periférico encontra-se fortalecido dentro dos espaços escolares como consequência da “individualização” do saber/poder e da manutenção do trabalho sistemático e normativo, que impedem as reflexões subjetivas e epistemológicas necessárias para um construto identitário de essência descolonial, fixando-o como sujeito in(**ser**)ido.

Para o trabalho dos gestos interpretativos, utilizamos o método arqueogenealógico, cujo viés epistemológico dialoga com as contribuições advindas de estudos culturalistas e conceituais latino-americanos, com foco descolonial, fronteiriço, conforme Nolasco (2016) e Mignolo (2003, 2010). Problematizamos a subalternidade conforme Spivak (2010) e abordamos a subjetividade ancorada nas pesquisas de Foucault (1992, 2008), Coracini (2007), Guerra (2015) e Santandel (2020, 2021).

O aporte teórico adotado permite-nos problematizar os possíveis deslocamentos que ocorrem ao analisarmos o papel dos discursos enquanto fomentadores de novas formas de relações de saber/poder, conforme exposto na parte da análise de dados (materialidade), cujos fios discursivos mobilizam resultados outros, na esteira teórica discursivo/desconstrutiva (CORACINI, 2010).

No processo de escavação, a materialidade – escrita de si - dos sujeitos contribuem para a (res)significação de sentidos e para a disseminação de uma nova forma de olhar e refletir as movências epistêmicas, sempre pelo viés crítico da colonialidade. Isso porque num gesto cartesianista, molda determinados comportamentos e estimula discursos outros

no sentido de engessar, cada vez mais, o papel das instituições públicas como administradas democraticamente para o bem social de todos que nela convivem.

Este pensamento, de base colonialista, implica em desconsiderar a importância da dinâmica que existe nos espaços escolares em que seus sujeitos estão em constante interdiscursividade, e por isso, a proatividade é necessária para gerar resultados significativos no campo das relações de saber/poder na contemporaneidade. Sabemos que o sujeito TSE empreende constante movimento de resistência cujas representações, construídas a partir de seu imaginário, encontram-se num movimento de (re)leitura, (res)significação, apesar do entre-lugar vivenciado por ele e pelo movimento biopolítico que se fortifica, com o passar dos anos, e da consolidação das práticas neoliberais.

Governamentalidade: as amarras do poder/saber

Neste artigo, adotamos o conceito de governamentalidade pautado na esteira foucaultiana como sendo o poder de governo cuja tendência presente no Ocidente é de “*governo sobre todos os outros*”, com dispositivos especificamente desenvolvidos de saberes que o justificam. (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

Sabemos que atualmente refletir sobre as questões de construto identitário, em espaços públicos como escolas, envolve, necessariamente, o deslocamento dos efeitos de sentido utilizados pela governamentalidade para fixar determinadas “*verdades*” que alcançam, em determinadas condições de produção, efeitos sistêmicos e irreversíveis como é o caso do uso de formações discursivas presentes nos discursos institucionais próprios para promover a ideia de superioridade e ou inferioridade, de determinadas categorias e/ou profissões.

Estamos na era da cibernética, da tecnologia 4.0, do uso tridimensional de recursos humanos, porém, ao considerarmos a subjetividade no espaço escolar, as políticas públicas, embasadas em discursos institucionais, eurocêtricos (“com muito déficit e de versão comparativa”), provoca efeito dicotômico e causa resultados que cristalizam estereótipos e engessam, aos sujeitos “*subalternos*” (SPIVAK, 2010), o espaço historicamente mantido, o periférico.

Importante destacarmos que esse tipo de anulação do sujeito aborda todos os sentidos: físicos, psicológicos, sociais, culturais, tecnológicos. Ao promover uma cultura de seleção, cujos discursos mobilizam a sistemática do “*status quo*” como padronização, diretamente, oferece ao sujeito a in/exclusão diante de determinada condição de produção.

Como consequência desse processo biopolítico, para que um se sobressaia, o outro tem que ser “aprimorado”: é a relação de forças cunhada pelo e no discurso, sendo que o conhecimento marca, assegura o poder para os que dele se apropriam.

Neste contexto, o papel das tecnologias alcançam a esfera de poder ao promover, no sujeito, a noção subjetiva de “dependência”, de “posse”, ao estimular novas performances – que nem sempre são de cunho valorativo, mas produtivo, apenas. Portanto, as tecnologias possuem grande promoção no construto identitário social, principalmente, nos espaços escolares, onde a relação de saber/poder encontra-se estabelecida pelo viés dicotômico entre ser docente ou não.

Conforme o exposto, as tecnologias existentes no século XXI estimulam novas performances de sujeitos ao normatizar padrões de saber/poder dentro de biopolíticas específicas, que regem a subjetividade, como por exemplo, pontuar espaços específicos de atuações, delimitando quem pode estar ou não em determinado local. Tais mecanismos de subjetividade e de governamentalidade, pautados na visão eurocêntrica de sociedade, corroboram a manutenção da identidade periférica dos concluintes, conforme mostramos, a seguir, nos enunciados dos atuais técnicos, conforme efeitos de sentidos emergentes na/da escrit(ur)a de si postada no *Google Forms*.

Utilizamos recortes da escrita dos sujeitos TSEs que foram extraídos de uma publicação *online*, especificamente, de um formulário do *Google Forms*. Consideramos tais escritas como discursos de viés institucional, cuja materialidade foi selecionada identificando cada recorte por ordem crescente, pautado na esteira de Orlandi (1987, p. 139), uma “unidade discursiva, fragmento correlacionado de linguagem e situação”. Portanto, o arquivo é uma riqueza de bulbo. Segundo Guerra (2018, p. 03), “o arquivo é, assim, o depositário de todas as informações, de todos os indicadores e indícios de um fato, de um acontecimento, e vale tanto para investigações autorais como para investigações sociais, institucionais, governamentais”.

Materialidade: a escrita de si na(s) movênci(a)s de sentido(s)

Os recortes analisados representam os discursos institucionalizados que eclodem a partir das experiências do sujeito TSE, em relação à formação recebida, Curso Técnico em Secretaria Escolar, ofertado pelo Programa Profucionário em parceria com as Secretarias de Estado de Educação, e sua *praxis* no espaço escolar. Vejamos:

(R1) Desculpa - me a sinceridade, **temos gestores** hoje nas escolas que **não sabem o que é e nem sabem que têm Técnico em Secretaria Escolar**. Acredito que **não teremos nunca** essa chamada **identidade reconhecida** dentro **deste contexto educacional**, acredito que desenvolvo um fantástico trabalho, vejo que me tornar um técnico me foi respeitável, pois cresci e aprendi muita coisa, mas **não acredito na melhoria, no reconhecimento**.

(R2) Quase **não são vistos**, como se fossem **trabalhadores de segundo ou terceiro escalão**. **Não há o reconhecimento profissional** aos técnicos que estão ali desempenhando suas funções da melhor forma possível, **de acordo com as condições que a escola lhes oferece**.

Na escrita de si em (R-1 e R-2), emergem efeitos de sentido que marcam a presença de determinados “anulamento do sujeito” na perspectiva da alteridade. O uso dos advérbios de negação “**não**” e “**nunca**” corroboram a afirmação de incompletude do TSE em relação ao viés da práxis cotidiana que não representa paridade/equidade com os aspectos formativos recebidos. Logo, de forma sutil, articulada com os verbos “**saber**” e “**ter**”, o enunciado reforça o processo de denegação, conforme a *Gramática de usos do português*, da autora Neves (2010), amparada na ausência diretiva do gestor que, indiretamente, promove o assujeitamento do sujeito TSE conforme a afirmativa “*temos gestores hoje nas escolas que não sabem o que é e nem sabem que têm Técnico em Secretaria Escolar*”.

Nesse sentido, o sujeito TSE promove deslocamento ao promover ao papel do gestor(es) a cunhagem de reconhecimento pré(vista), a partir dos atos de governança dentro do espaço escolar.

Importante destacarmos ainda a regularidade dos itens lexicais “**não sabem**”; “**nem sabem**”, presentes em (R-1 e R-2), que trazem o efeito de confirmação existente no discurso do TSE quanto à formação discursiva de “gestão escolar”, ao anular determinadas possibilidades de visibilidade do sujeito.

Ao efetuar a negativa, estão confirmando a existência de situações causais de não envolvimento dos referidos “gestores” dentro do contexto vivenciado pelos sujeitos TSEs, como sujeitos presentes nas ações dos espaços escolares. Logo, é registrada, pelo uso do advérbio de negação, a necessidade de alteridade em relação aos demais sujeitos. Essa confirmação é realizada considerando o efeito da formação ideológica de “hierarquia” presente no espaço escolar.

O sujeito (R-1), ao discursar, se distancia das presentes condições de produção, pautados na relação de saber/poder que eclode com o uso dos itens lexicais “**não teremos nunca** essa chamada **identidade reconhecida** dentro **deste contexto educacional**”, ao

reforçar a alteridade em sentido de anulamento, com o uso dos advérbios de negação “**não**” e “**nunca**”. Reforçamos que, para Neves (2011, p. 349), o uso do advérbio de negação indica ter mais suposições sobre o conhecimento do ouvinte do que quando compõe um enunciado afirmativo”. Para a autora,

A **negação** é uma operação atuante no nível sintático-semântico (no interior do **enunciado**), bem como no nível **pragmático**. É um processo formador de sentido, agindo como instrumento de interação dotado de intencionalidade. A **negação** é, além disso, um recurso argumentativo (ou contra-argumentativo). (NEVES, 2011, p. 285, grifos da autora).

O recorte permite emergir o deslocamento sócio-histórico de subjetividades que foram formatadas durante todo o percurso de conquistas e lutas trabalhistas, em contraponto com a situação atual do século XXI, no que tange o movimento capitalista globalizado, que diferencia as formas de produção dentro de uma mesmo espaço de articulação pessoal. Assim, ao utilizar o item lexical “**reconhecida**” e “**deste contexto**” reverbera o efeito de “colonialidade do poder” (QUIJANO, 1997), cujas ações específicas cristalizam as iniciativas em prol do interesse do capital, ficando as questões de incentivo proativo em segunda instância. Ou seja, o sujeito não é mais do que a sua produção a ser cumprida, conforme a afirmativa em (R-2), “*Não há o reconhecimento profissional*”.

Portanto, existem duas nuances que permeiam o construto identitário do sujeito TSE que não dialogam, mas que estão presentes nos discursos e na memória. De um lado, o discurso institucional vigente no século XXI que enaltece as formações continuadas como mérito possível a ser alcançado estimulando a (re)produção de ações e não de conhecimento. Por outro lado, a situação da atuação, o *lócus* (NOLASCO, 2020) do sujeito em seu devir, refletida na afirmativa “*Acredito que não teremos nunca essa chamada identidade reconhecida dentro deste contexto educacional*”, porque mobiliza, no ato da enunciação, a memória discursiva, trazendo à tona a formação discursiva “do domínio estatal”, fortalecendo, inconscientemente, o “discurso de verdade” (FOUCAULT, 1979, p. 12).

São movências epistemológicas que não ultrapassam o âmbito do espaço da secretaria escolar porque estão correlacionadas às tecnologias existentes no século XXI, que estimulam novas performances de sujeitos, ao normatizar padrões de saber/poder (FOUCAULT, 1992, 2008) dentro de biopolíticas específicas, que regem a subjetividade em contextos próprios da pós-modernidade. Disso, emerge a ideia do entre-lugar, ao

demarcar o sujeito em sua performance criativa/proativa no espaço privado da secretaria escolar.

Exemplo disso, é a eclosão do cerceamento que não se mostra explícito, mas eclode nas diretrizes elaboradas coletivamente pelos profissionais da educação dentro do espaço escolar: a construção do Projeto Político Pedagógico expõe a incompletude do sujeito em relação aos demais docentes.

Consideramos que o sujeito TSE, ao afirmar “*não teremos nunca essa chamada identidade reconhecida*” e “*(...) não acredito na melhoria, no reconhecimento*”, é movido pela necessidade de “reconhecimento” enquanto sujeito técnico dentro do espaço escolar – o que não ocorre. Isso porque os mecanismos de subjetividade e de governamentalidade, pautados na visão eurocêntrica de sociedade (MIGNOLO, 2010), corroboram a manutenção da identidade periférica desses sujeitos ao impor-lhe distanciamentos e regularidades de ações, fora do contexto de inter-relacionamento pedagógico. Diante do exposto, a escrita de si, expõem a subalternidade (SPIVAK, 2010) que envolve o sujeito no atual contexto, *a partir de um pensamento pós-colonial* (MIGNOLO, 2003).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a formação recebida pelo TSE, conforme discurso institucional vigente (MEC/SED/MS) dentro do Projeto do Curso Técnico em Secretaria Escolar (2007), depara-se com a movência epistêmica em prol de resultados individualizados, sistêmicos, de cunho positivista, forçando-o a vivenciar a dualidade discursiva existente entre a teoria recebida na formação implantada pelo Programa Profucionário e a prática cotidiana que eclode no espaço escolar, alicerçada no parâmetro discursivo institucional.

Essa identidade periférica encontra-se fortalecida dentro dos espaços escolares como consequência da “individualização” do saber/poder e da manutenção do trabalho sistemático e normativo, que impedem as reflexões subjetivas e epistemológicas necessárias para um construto identitário de essência descolonial, fixando-o como sujeito in(**ser**)ido (SANTANDEL, 2020).

Bulbos: (im)possibilidade(s) de um final

Considerando o objetivo proposto neste artigo, alcançamos os resultados que comprovam a hipótese, uma vez que a materialidade discursiva presente na escrita de si, e os gestos interpretativos realizados, nos permitem afirmar que a escrit(ur)a de si faz emergir a existência de um engessamento atitudinal do sujeito TSE, marcado pelo entre-lugar, pela incompletude tanto no ato discursivo quanto no ato de sua prática cotidiana, “democraticamente” fortalecida nas relações de saber/poder contempladas pelo papel do Estado como gerenciador das políticas públicas.

Operam-se, no espaço escolar (considerado de gestão democrática e participativa), as performances “apropriada de sujeito” técnico, in(**ser**)ido, cujo construto identitário é constituído na/pela alteridade do contexto dicotômico social do século XXI, que se encontra marcado pela governamentalidade, de cunho eurocêntrico. Apesar das inovações propostas mediante programas, projetos políticos, presentes nos moldes institucionais, os cursos oferecidos junto às tecnologias ainda são carentes de reflexões quanto à forma de entender o processo de subjetividade existentes nos espaços públicos, em especial, nas escolas.

Por fim, de forma geral, todos nós, analistas do discurso, estamos envolvidos por essa oportunidade epistêmica de propor mudanças para que (res)signifiquemos as contribuições acadêmicas não somente como (re)produção de discursos institucionalizados vigentes no século XXI, mas, especialmente, de permitir novas formas de interpretar as possibilidades discursivas.

Referências

AGAMBEN, G. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua I. 2004. Belo Horizonte, Editora da UFMG.

Coracini, Maria J. (2010), **Transdisciplinaridade e análise de discurso**: migrantes em situação de rua, *Cadernos de Linguagem e Sociedade* 11(1): 91–112.

CORACINI, M. J. R. F. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FOUCAULT, M. Escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michael. **O que é um autor?** Trad. de Antonio F. e Edimundo Cordeiro. Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Trad. de Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969/2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979/2007/.

GUERRA, V. M. L. **As fronteiras da exclusão**: o processo identitário e multifacetado do indígena. *In: The Especialit.* revista.pucsp.br/esp . ISSN: 2318-7115. Volume 39. Número 02, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/35863/27364>. Acesso em: 25 de jun. de 2021 às 00h34min, p. 01-18.

GUERRA, V. M. L. Olhares sobre a subjetividade e o movimento identitário do excluído: poder e resistência. *In: Colóquio Internacional de Análise do Discurso, IV*, set. de 2015. **Anais**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015. Disponível em: <http://www.ciad.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/07/G5-Olhares-sobre-a-subjetividade.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019 às 14h.

GUERRA, V. M. L. **Práticas discursivas**: crenças, estratégias e estilos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p. 9-31.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação/MS. **Projeto Técnico em Secretaria Escolar**. 2007. 17 p.

MIGNOLO, W. D. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

NOLASCO, E. C. A(des)ordem epistemológica do discurso fronteiriço. *In: Cadernos de Estudos Culturais*: corpos epistêmicos. Campo Grande – MS: Editora UFMS, v. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3646>. Acesso em: 15 mar. 2020 às 15h23min.

NOLASCO, E. C. A (des)ordem epistemológica dos discursos fronteiriços. *In: Caderno de estudos culturais*: ocidente/oriente - migrações. Campo Grande – MS: Editora UFMS, v. 8, n. 15, abril/2016.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Pontes, 1987.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. *In: Anuário Mariateguiano*, v. 9, n. 9, Lima: Amatua, 1997.

SANTANDEL, M. A. da S. **Técnico em Secretaria Escolar no Século XXI: sujeito in(ser)ido**. *In: PEREIRA, M. L. de S. P. et al. (Org.). Linguística, literatura e educação: teorias, práticas e ensino. João Pessoa: Ideia, 2020. v. 2. p. 64-85. [e-book]. ISBN 978-65-5608-015-4. Disponível em: <https://www.ideiaeditora.com.br/produto/linguistica-literatura-e-educacao-teorias-praticas-e-ensino-vol-2/>. Acesso em: 04 jun. 2020 às 19h17min.*

SANTANDEL, M. A. da S. **Sujeito Técnico em Secretaria Escolar**: identidade(s) na virtual(idade). 2021. 358 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021a.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Trad. de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português.** São Paulo: Editora UNESP, 2011.

A RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTO WEB POR MEIO DE UM PROJETO DE ASSESSORIA DE TRADUÇÃO EM CURSO DE NÍVEL SUPERIOR

Viviane Cristina Poletto Lugli
Sonia Frade Castro de Sousa Silva

Introdução

O ensino e a aprendizagem de tradução ainda têm sido alvo de muitos estudos. Devido ao fato de ter se instaurado nas instituições formadoras apenas no século passado, por razões de formação para fins profissionais, por um contexto sócio-histórico instaurado como consequência do desenvolvimento tecnológico, considera-se ainda que reflexões sobre as ações didáticas sobre o ensinar e aprender podem contribuir sobremaneira para repensarmos novas ações por meio desse tipo de uso da linguagem.

Nesse sentido, realizamos este estudo — sobre o modo como os nossos alunos vinculados a um projeto de assessoria de tradução/versão traduzem o gênero texto web — concebendo a tradução como uma prática social situada em que o gênero texto web torna-se, para nós, um instrumento mediador para o ensino de tradução no par de línguas português-espanhol.

Ao considerarmos o quanto é árduo e demorado o trabalho do tradutor com a tradução interlingual quando o realiza com esmero e refinamento, reconhecemos também que não basta o conhecimento superficial dos pares de línguas com o qual trabalha, mas sim capacidades para agir pela linguagem, utilizando técnicas de tradução adequadas para saber agir nos diferentes contextos de produção e recepção em que emerge cada encargo de tradução (NORD, 2016). Isso porque cada palavra, proposição e parágrafo, ora seja sobre um tema do cotidiano ou de esferas mais complexas do uso da linguagem na língua de partida, ora um conteúdo extremamente intrincado, exige desse “eterno estudante” de tradução ou tradutor profissional muitos minutos de pesquisa e dedicação. O que para alguém que nunca realizou este tipo de trabalho parece ser tão simples, raras vezes o é!

Nesse contexto, tanto a linguagem como as línguas materna e estrangeira configuradas por um gênero passam a mediar o nosso ensino de tradução. A linguagem é mediadora porquanto ela é segundo Garcez (1998, p. 46-47 apud DROGUI, 2014, p. 15), “uma atividade humana cujas categorias observáveis se modificam no tempo e apresentam um funcionamento totalmente interdependente do tipo de contexto social em que ocorrem

[...].” Logo, essa atividade humana no contexto de comunicação global envolve uma semiose que circunscreve o gênero texto web; envolve uma língua por meio da qual retextualizamos o gênero, instrumento semiótico que, com os seus elementos constitutivos, concretiza a nossa comunicação com o outro, dando corpo e forma à comunicação por meio da tradução.

Drogui (2014, p. 11) afirma que “Para quem a língua e a linguagem são objetos de ensino, a exclusão dos gêneros do meio virtual em seus planejamentos pode resultar em uma aprendizagem claudicante.”

Logo, preparar os alunos de língua espanhola, de um curso de nível superior, para a tradução das práticas de linguagem presentes, em suportes virtuais, como o texto web, é essencial para observar como esse aprendiz de tradutor se comporta ante essa nova forma de usar a linguagem em situações fronteiriças em que emerge a tradução/versão português-espanhol; em um contexto em que o trabalho com a tradução se torna representativo para a sociedade e para o ensino.

A tradução, devido à revolução da internet, ocupa, inevitavelmente, grande representatividade e poder no contexto global, o que comprova que traduzir é uma necessidade humana; é uma prática social, assim como é a compreensão e produção de textos no seio da vida social.

Por razões de relevância como essa, associando esse fator ao contexto de internacionalização em que vivemos, motivamo-nos a observar e refletir, por meio do projeto de assessoria de tradução de um site da Universidade em que atuamos, as técnicas de tradução, segundo a classificação de Molina e Hurtado Albir (2002) mobilizadas pelos alunos para a tradução e as suas capacidades de linguagem para agirem por meio dessa prática social.

Desse modo, considerando que essa é uma prática social que envolve a ocorrência de interferências entre as línguas para traduzir os gêneros — cuja função é propagar-se ao longo do tempo e do espaço, tornando global aquilo que é local, tornando possível negociações no contexto de mercado internacional, removendo barreiras e distâncias culturais — podemos repensar a articulação estratégica entre o fazer do aluno e o que carece de replanejamento no ensino.

Assim, realizamos este estudo entendendo a tradução como condição humana, estatuto que se explica pelo fato de ela existir para o outro e pelo outro. Somando-se a isso, precisamos considerar que, conforme Hermans (1996), a tradução pode ser compreendida como sinônimo de compreensão e interpretação, noção que

indubitavelmente compartilhamos porque anteriormente às decisões a serem tomadas na produção do texto de chegada, é necessário o entendimento de conceitos presentes no texto de partida.

Concordando com Hermans (1996, p. 1) que tradução e compreensão caminham juntas, nosso foco neste artigo é demonstrar que ao trabalharmos com a tradução como um tipo de leitura e escrita, cujo sentido se constrói no deslizar dos enunciados — que leva a escolhas situadas, datadas, de diferentes técnicas de tradução para atingir a função do texto na língua de chegada — torna-se *sine qua non* o desenvolvimento de capacidades de linguagem do aluno-tradutor, em formação, e o olhar para as suas capacidades com o fim de delimitarmos novas ações didáticas para esse trabalho de formação, em nosso contexto, que é o curso de Secretariado Executivo.

Desse modo, demonstraremos neste estudo que ao considerarmos o aluno-tradutor em formação como um leitor e escritor, em potencial, o ato de compreender o gênero texto web como a conjunção da decodificação e da atribuição de significados só é possível por meio de capacidades.

Nesse eixo de ação, o gênero texto web é aqui considerado como instrumento (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) ao qual se recorre para a produção, compreensão e retextualização⁸ e a tradução é concebida conforme Batalha e Pontes Jr. (2007), como uma prática social comunicativa que permite ao tradutor mobilizar técnicas tradutórias para cumprir com o *skopos*⁹ da tradução (VERMEER, 1983 apud NORD, 2016).

O aluno-tradutor, nesse caso, desenvolve a sua aprendizagem por meio da relação entre gêneros, projetos e ensino.

Visamos a demonstrar, portanto, que o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos aprendizes de espanhol pode contribuir para a aprendizagem de versão de textos português-espanhol e que dentre as capacidades estão as escolhas tradutórias que não seriam possíveis sem a inter-relação entre os diferentes tipos de conhecimentos envolvidos na produção textual, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Dolz e Schneuwly (2004).

⁸ Concebemos a retextualização no sentido de Travaglia (2003) para quem traduzir significa reescrever.

⁹ Finalidade da tradução.

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 65) explicam as capacidades como “[...] *aptitudes puestas em juego en el funcionamiento y desarrollo del lenguaje*¹⁰ [...]”. Essas atitudes estão atreladas à questões linguísticas, contextuais — sobre o mundo físico, sociossubjetivo — e discursivas que se refere ao modo como é construído um texto por meio de seus tópicos, sua progressão temática e parágrafos com determinadas sequências textuais típicas do enunciado.

Portanto, organizamos este estudo em 3 tópicos: i) a base teórica que se constitui pela teoria do interacionismo sociodiscursivo (ISD), proposta pelo grupo de Genebra (DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1993; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; BRONCKART, 1999) que concebe os textos como unidade de trabalho e os gêneros como objeto de ensino, assim como as técnicas de tradução, segundo Molina e Hurtado Albir (2002), por estarem atreladas às tomadas de decisões do tradutor; ii) a apresentação de dados; iii) as considerações finais.

Entendemos que assim poderemos pensar em uma nova implementação didático-pedagógica para essa habilidade que, a nosso ver, poderia ser considerada a 5ª habilidade no ensino de línguas.

Fundamentação teórica

As teorias desconstrucionistas não enveredam para questões puramente linguísticas. O seu foco está na tradução como resultado de uma leitura realizada por um agente, imerso em uma comunidade interpretativa (FISH, 1980) que faz escolhas no ato de traduzir, as quais estão relacionadas à situação de produção e recepção (NORD, 2016) em que se situa a tradução.

Essa visão de tradução estabelece um diálogo entre esta concepção de trabalho de tradução e a teoria da didática de ensino de línguas proposta pelo interacionismo sociodiscursivo, uma vez que as ações de linguagem só podem ser estudadas a partir de situações comunicativas específicas.

Hurtado Albir (2001), ao referir-se aos estudos teóricos sobre tradução, considera que esses estudos tiveram um notável desenvolvimento e que é possível observar a aceitação de diversos modelos de análise do ato de traduzir, estando entre eles o modelo linguístico, comunicativo, sociocultural, cognitivo, os quais nos permitem conhecer a tradução em suas diferentes perspectivas, dentre as quais destacamos aqui a perspectiva

¹⁰ [...] atitudes mobilizadas no funcionamento e desenvolvimento da linguagem [...]. (DOLZ,

que concebe esta pesquisa: a de tradução como uma atividade cognitiva que requer do aluno-tradutor determinadas competências, “[...] como fenômeno social relacionado com outras atividades do indivíduo etc.” (HURTADO ALBIR, 2001, p.152, tradução nossa).

Assim, as noções de competência de tradução, expostas por Hurtado Albir (2001), também se relacionam com a competência de reconhecimento de gêneros de discurso ao referir-se ao processo cognitivo do tradutor. Essa noção de competência preconizada pelo PACTE¹¹, remete ao sistema subjacente de conhecimentos e atitudes necessárias para traduzir, tais como um conhecimento experto, um conhecimento operativo e 5 subcompetências (bilíngue, extralinguística, de conhecimentos de tradução, instrumental e estratégica). Desse modo, o esquema de capacidades de linguagem proposto por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e Dolz e Schneuwly (2004) está imbricado no conceito de competência e observa-se uma articulação entre as definições.

Cintrão (2002) cita também a competência de transposição de gêneros de discursos. Esse tipo de competência está relacionada à reformulação do texto de partida para o texto de chegada.

Ao considerarmos que a tradução envolve um processo de transposição de gêneros, estamos aludindo à noção de capacidades preconizada pelo quadro da teoria do interacionismo sociodiscursivo. A competência de transposição de gêneros de discursos corresponde à ativação de capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas requeridas para um tradutor ou alunos de tradução compreenderem e retextualizarem o gênero, uma vez que as escolhas textuais utilizadas na versão do mesmo serão resultados da apreciação valorativa que o aluno (tradutor em formação) faz do texto que lê e daquilo que traduz.

Por essa razão, o conhecimento sobre a manifestação da linguagem em determinada comunidade interpretativa (FISH, 1980) é essencial. Isso porque é essa comunidade que pode regular o tipo de mobilização de capacidades que se requer de um tradutor para verter um texto.

Nesse eixo de ação, as noções de capacidades, são fundamentais para nós, visto que o tradutor, como afirma Sobral (2008), “vive Babel, vive o paradoxo confusão/ portão de Deus” e, por isso, munir-nos de capacidades de linguagem para debruçar-nos sobre a

PASQUIER e BRONCKART, 1993, 65, tradução nossa).

¹¹ PACTE é um grupo de estudos, criado por Hurtado Albir, da Universidade Autônoma de Barcelona que investiga aspectos relacionados com a aquisição e competência em tradução.

dimensão filosófica da linguagem para traduzir o outro, a partir de uma enunciação que precisa ser mediada, tende a permitir ao aluno-tradutor ampliar as possibilidades de manipulação da linguagem do texto a ser vertido.

Nesse sentido, o aluno, ao traduzir um determinado gênero textual necessita apropriar-se dos esquemas de utilização de tal gênero. Para tanto, é preciso não apenas mobilizar as representações sobre o meio físico da interação comunicativa e sobre o contexto de produção (capacidade de ação); mas também observar como se organiza a infraestrutura do texto, ou seja, os tipos de sequências textuais e tipos de discurso que o constituem (capacidades discursivas).

Somando-se a isso, é necessário observar os mecanismos de textualização e enunciativos, além de analisar os itens lexicais que estão relacionados com as capacidades linguístico-discursivas.

Quando o aluno operacionaliza desse modo a tradução de um texto, ele está mobilizando os três tipos de capacidades definidas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Dolz e Schneuwly (2004) da seguinte forma:

i) “capacidade de ação: refere-se à habilidade do sujeito construir conhecimentos ou mobilizar representações sobre o contexto de produção de um texto;

ii) capacidade discursiva: está relacionada com a habilidade do sujeito em ativar conhecimentos sobre a organização do conteúdo em um texto;

iii) capacidade linguístico-discursiva: refere-se à habilidade do sujeito em construir conhecimentos referentes aos recursos de linguagem necessários para a produção ou compreensão de um texto.

Logo, esses parâmetros de trabalho com o gênero propostos pelo ISD resultam benéficos para sua aplicação à tradução em língua espanhola, pertencente ao âmbito do projeto de tradução do site realizado com alunos de Secretariado Executivo, o qual envolve uma tipologia variada de conteúdos do gênero texto web.

Defendemos que os gêneros textuais são ferramentas necessárias para a compreensão e aprendizagem da tradução. Isso porque a comunicação verbal somente se realiza por meio desses enunciados que são tão multiformes quanto as esferas da atividade humana, como afirma Bajtín (2005).

Centrando-nos no propósito de analisar as capacidades dos alunos — para a retextualização do gênero texto web — que contribuem para a compreensão e aprendizagem da tradução, ilustraremos as capacidades de linguagem requeridas e utilizadas pelos alunos para essa atividade de tradução, porém, primeiramente, exporemos

o referencial teórico sobre as técnicas de tradução que explicam, em parte, o agir pela linguagem do aluno-tradutor em formação, a metalinguagem da tradução.

Técnicas de tradução

Para Hurtado Albir (2016), a tradução envolve conhecimentos, problemas, processos, métodos e técnicas.

Ao discorrer sobre o método de tradução nas teorias modernas, a autora destaca a complexidade que envolve a sua eleição, no decorrer do percurso, e a importância da finalidade da tradução para a análise do melhor método a ser adotado. Embora muitos estudiosos tenham usado termos diferentes para o método, tais como estratégias, fases, procedimentos, entre outros; Hurtado Albir (2016) defende a ideia de que o método é o modo como nos comportamos diante do texto, as técnicas são os modos usados nos recortes menores destas composições, e as estratégias, por sua vez, são mecanismos para resolver problemas em todas as fases do procedimento.

Assim, refletiremos sobre o desenvolvimento da retextualização do gênero texto web a partir da conscientização sobre o uso de técnicas. Como afirmam Gonçalves e Esqueda (2019), os alunos-tradutores têm consciência sobre o processo de traduzir; no entanto, podem desconhecer as formulações teóricas que podem embasar as suas escolhas tradutórias.

Molina e Hurtado Albir (2002) explicam que uma tradução reflete a postura do tradutor. As autoras definem as técnicas como procedimentos interlinguísticos que se utilizam com a finalidade de encontrar equivalências na tradução. Segundo as pesquisadoras, as técnicas utilizadas por um tradutor, além de serem visíveis nos resultados da tradução, de serem funcionais e de serem classificadas por meio de uma comparação com o texto fonte, ainda se caracterizam por afetarem pequenas unidades do texto e por sua natureza discursiva e pragmática.

Molina e Hurtado Albir (2002) afirmam que as técnicas não são mobilizadas na tradução por serem consideradas boas, mas pelas questões contextuais advindas das características do gênero, características do público da tradução etc. Por essa razão, o olhar para as técnicas é também relevante.

As técnicas estão classificadas pelas autoras em dezoito tipos: i) adaptação; ii) amplificação; iii) empréstimo; iv) decalque; v) compensação; vi) descrição; vii) criação discursiva; viii) equivalente estabelecido; ix) generalização; x) ampliação linguística; xi) compressão linguística; xii) tradução literal; xiii) modulação; xiv) particularização; xv) omissão; xvi) substituição; xvii) transposição e xviii) variação.

É de acordo com essa classificação que demonstraremos as técnicas utilizadas pelos alunos que participaram do projeto, traduzindo um total, até o momento, de 24 textos.

Apresentação de dados

O ensino de tradução/versão de textos é favorecido por meio de tarefas, ou seja, dos próprios encargos atribuídos pela Universidade para o projeto de tradução do site institucional.

Assim, passamos a demonstrar como os alunos lidaram com esses encargos durante o projeto de assessoria.

Devido ao espaço limitado que temos para a produção deste artigo, selecionamos 6 exemplos, extraídos da tradução dos 24 textos, que serão expostos no quadro I, em que explicamos as capacidades de linguagem e as técnicas empregadas pelos alunos para a tradução.

Para tanto, apresentamos no quadro I: i) os excertos de textos em português que geraram problemas na tradução; ii) os excertos em espanhol com o problema sublinhado em negrito; iii) o tipo de problema; iv) a técnica de tradução empregada, de acordo com a classificação de técnicas expostas por Molina e Hurtado Albir (2002); v) a capacidade de linguagem mobilizada para a tradução.

Quadro I: Excertos em português, espanhol, problema, técnicas e capacidades

Texto em português	Texto em espanhol	Problema	Técnicas de tradução	Capacidades de linguagem
1. Exames para detectar doenças como a covid-19...	Pruebas para detectar enfermedades como el Covid-19...	Problema com o uso do acrônimo “Coronavirus Disease”. A opção adequada para o contexto é “ la COVID-19 ”.	Tradução literal	Ação e Linguístico-discursiva
2. As hepatites...	Las hepatites...	Perigo da semelhança entre as línguas emparentadas.	Tradução literal	Linguístico-discursiva

		O correto é “hepatitis”.		
3. No Câmpus Regional de Cianorte, são oferecidos os cursos de Ciências Contábeis, Pedagogia, Moda e Design. Como a cidade é um polo da indústria têxtil, os cursos têm atendido a demanda de profissionais capacitados para o setor.	En el Campus Regional hay cursos de Ciencias Contables, Pedagogía, Moda y Diseño. Debido al hecho de Maringá ser un polo industrial textil, los cursos han atendido la demanda de profesionales capacitados del sector.	O pretérito não tem o mesmo sentido de “têm atendido”. A opção adequada para o contexto é “ los cursos atienden a la demanda... ”	Ampliação linguística	Ação e Linguístico-discursiva
4. O Laboratório de Ensino e Pesquisa em Análises Clínicas (LEPAC) da UEM é o laboratório de referência no Noroeste do Paraná, recebendo pacientes de 115 cidades.	El Laboratorio de Enseñanza e Investigación en Análisis Clínicos (LEPAC) de la UEM es el laboratorio de referencia en el Noroeste de Paraná, recibe pacientes de 115 ciudades.	Problema com o heterogenêrico “ análisis ” e na organização interna do texto, com a forma verbal “ recibe ”. Para a revisão, optou-se por inserir ponto e dar progressão ao parágrafo do seguinte modo: “ El laboratorio recibe pacientes de 115 ciudades. ”	Tradução literal da palavra “análise” e ampliação linguística para dar progressão ao parágrafo, repetindo o sujeito da proposição “El laboratorio recibe...”	Linguístico-discursiva e Discursiva

<p>5. O Hemocentro Regional de Maringá é referência regional, atendendo doadores de sangue e candidatos à doação de medula óssea. Oferece hemocomponentes para unidades conveniadas à 15ª Regional de Saúde e contribui com a manutenção dos estoques no Paraná.</p>	<p>El Hemocentro Regional de Maringá es una referencia regional que atiende a los donantes de sangre y a los candidatos a la donación de médula ósea. Ofrece hemocomponentes para las unidades conveniadas a la 15ª Regional de Salud y contribuye con el mantenimiento de los stocks en Paraná.</p>	<p>Existe o uso da palavra “existencias”. No entanto, optou-se por manter a palavra stocks, em inglês, por tratar-se de sangue, em vez de uma mercadoria que seria vendida.</p>	<p>Empréstimo puro</p>	<p>Ação Linguístico-Discursiva e</p>
<p>6. O Câmpus Regional de Umuarama conta com uma fazenda-escola, instalada em uma área de 67 alqueires onde os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária são ministrados.</p>	<p>El Campus Regional de Umuarama cuenta con una hacienda-escuela, instalada en un área de 67 fanegas donde se imparten los cursos de Agronomía y Medicina Veterinaria.</p>	<p>Fanegas é uma referência cultural e não possui a mesma extensão de alqueire. Por isso, a sugestão de versão foi: El Campus Regional de Umuarama cuenta con una hacienda-escuela, instalada en un área de 1.621.400 metros cuadrados, donde se imparten los cursos de Agronomía y Medicina Veterinaria.</p>	<p>Descrição</p>	<p>Ação Linguístico-Discursiva e</p>

Fonte: Elaboração própria.

Por meio do quadro acima observamos que a técnica de tradução literal foi utilizada 3 vezes, a saber, para a tradução de Covid-19, hepatite e Análises Clínicas; técnica que associamos com a necessidade de capacidade linguístico-discursiva do aluno para tradução.

A técnica de ampliação linguística, por sua vez, foi mobilizada 2 vezes, sendo 1 vez para a substituição do pretérito perfeito em espanhol “*han atendido*” para “*los cursos atienden*” e a segunda vez para atribuir coesão ao verbo “recebendo”, inserido no texto em português que havia sido traduzido por “*recibe*” pelo aluno, gerando, no entanto, problema na organização interna do texto.

Logo, o próprio uso das técnicas mobilizou também o uso dos dois tipos de capacidades: i) a capacidade de ação porque o aluno precisava reconhecer que a forma verbal “têm atendido” não corresponde culturalmente à forma verbal “*han atendido*” e a capacidade linguístico-discursiva, uma vez que o discente precisava substituir essa forma verbal por outra que tivesse correspondência de sentido. O mesmo tipo de comportamento ocorreu com a substituição de “recebendo” por “*recibe*” no excerto 4.

Observamos também a ocorrência do empréstimo puro para a tradução do vocábulo “estoque”, em português, para “*stocks*”, em espanhol. O uso dessa técnica de tradução revelou que o aluno precisa ter conhecimento contextual para escolher se traduziria por “*existencias*” ou “*stocks*”. Ao mobilizar esse conhecimento, portanto, o aprendiz, além de precisar utilizar sua capacidade de ação, necessitou também utilizar a capacidade linguístico-discursiva para escrever corretamente a palavra a ser traduzida.

Já no excerto 6, manifesta-se o uso da técnica de descrição, pois a unidade de medida de superfície agrária “alqueire”, que em português possui variações segundo o estado do Brasil onde é utilizada¹², poderia gerar um total errôneo em metros quadrados com o uso do termo em espanhol “*fanegas*”, que por sua vez também possui diferenças de acordo com a região na Espanha, desconhecendo-se as variações em outros países. Assim, o aluno precisou mobilizar a sua capacidade de ação (conhecimento contextual) para decidir que não poderia traduzir o vocábulo por “*fanegas*” e sim descrevê-lo. Para proceder à descrição foi realizada uma solicitação ao diretor da fazenda-escola no Câmpus Umuarama, para a obtenção do cálculo total em metros quadrados, permitindo-nos assim, eliminar a necessidade de utilizar a unidade de medida em questão. Em lugar de “67 *fanegas*”, traduziu-se por “1.621.400 *metros cuadrados*”.

Logo, por meio desse quadro, constatamos que na tradução a capacidade linguístico-discursiva é sempre mobilizada, ocorrendo 6 vezes, ou seja, em todos os exemplos do quadro. Já a capacidade de ação precisou ser mobilizada 4 vezes e a capacidade discursiva 2 vezes para solucionar os problemas internos do texto.

Esses são, portanto, alguns dos excertos representativos que selecionamos para demonstrar o modo como analisamos as técnicas e capacidades, pois ao analisar os textos na totalidade, obtivemos resultados mais completos que nos demonstraram como podemos repensar nossas implementações didáticas no tocante ao desenvolvimento das capacidades dos alunos para a tradução.

Para demonstrar as capacidades de linguagem que consideramos, por meio de nossas análises, serem necessárias ainda ser desenvolvidas pelos alunos, observadas pelos textos traduzidos, inserimos aqui o quadro abaixo com os respectivos textos que constituíram os encargos e as capacidades requeridas:

Quadro 2: Totalidade de textos traduzidos e capacidades que precisam ser desenvolvidas.

Textos traduzidos	Quantidade e tipo de capacidades (A¹³, D¹⁴, LD¹⁵)	Textos traduzidos	Quantidade e tipo de capacidades (A, D, LD)
1.UEM em números	1 A + 4 LD	13.Unidade de Psicologia Aplicada	3 LD
2.Centro Técnico de Irrigação	1 LD	14.Campus de Umuarama	1 A + 2 LD
3.Internacionalização	28 LD	15. Campus Regional de Cianorte	6 LD
4.Núcleo de Inovação Tecnológica	1 D + 3 LD	16. Campus Regional do Noroeste	1 A + 3 LD
5.Núcleo de Pesquisa Aplicada à Agricultura	2 LD	17. Estação Experimental de Piscicultura - Distrito	12 LD
6. Portifólio de tecnologias	4 LD	18. Unidade de Mama	3 LD

¹² Em São Paulo 1 alqueire equivale a 2,42 hectares, porém em Minas, Rio de Janeiro e Goiás, 1 alqueire corresponde a 4,84 hectares, segundo o dicionário Larousse.

¹³ Capacidade de Ação.

¹⁴ Capacidade Discursiva.

¹⁵ Capacidade Linguístico-Discursiva.

7. Programas de Ensino	21 LD	19. Centro Mesorregional	3 LD
8. Tradução Víde Institucional	1 A + 27 LD	20. Hospital Universitário	8 LD
9. Banco de Leite Humano	2 LD	21. Nupélia	4 LD
10. Bibliotecas UEM	2 LD	22. LEPAC	5 LD
11. Campus Sede UEM	1 LD	23. Educação a Distância	9 LD
12. Hemocentro Regional de Maringá	3 LD	24. Fazenda Experimental	11 LD
Total de capacidades de linguagem que precisam ser desenvolvidas: 174 (4 A + 2 D + 168 LD)			

Fonte: Elaboração própria.

O quadro 2 nos demonstrou que — para traduzir os 24 textos que fizeram parte desta pesquisa e da primeira fase do projeto de assessoria de tradução — os alunos precisaram ser capazes de mobilizar 4 capacidades de ação, 2 capacidades discursivas e 168 capacidades linguístico-discursivas.

Portanto, para a retextualização dos 24 textos cuja língua de partida era a língua portuguesa, as capacidades que mais precisaram ser mobilizadas foram as capacidades linguístico-discursiva e as capacidades de ação. Apenas em 2 casos observamos que os alunos tiveram dificuldades com a organização interna do texto, mobilizando para isso, capacidades discursivas. Esse dado é relevante porque demonstra que quase não há variação nos tipos discursivos, sequências textuais, modos de dar progressão temática nos pares de línguas envolvidos na tradução.

Assim, os dados revelam que é necessário ainda trabalhar conteúdos que desenvolvam mais capacidades linguístico-discursivas e capacidades de ação na formação do aluno.

Quanto às técnicas empregadas, houve a predominância da tradução literal, com ocorrência de empréstimo puro, ampliação linguística, compressão linguística e descrição.

Desse modo, entendemos que as técnicas utilizadas comprovam que tradução é diferença (RODRIGUES, 2000) e que no processo de versão dos textos, precisamos levar em consideração os atributos do cibergênero, segundo Araújo (2003), dentre os quais estão os microcontextos e a interatividade que também influenciam nas técnicas de tradução a serem empregadas na retextualização.

Considerações Finais

O trabalho com a versão dos *textos web* nos permitiu analisar não somente as questões sintáticas, mas questões pragmáticas, interculturais e discursivas que nos serviram de indícios para repensar nossa ação didática no ensino de tradução em língua espanhola.

Tratou-se de um trabalho, para nós, considerado relevante porque além de trazer evidências sobre a nossa prática e sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos, direcionou também o olhar para a funcionalidade que está entre a máquina, o usuário e o enunciador do gênero, uma vez que a sua funcionalidade é diferente de outros textos abrigados em outros suportes textuais.

Somando-se a isso, não há como negar que esse tipo de operacionalização da linguagem, que é a versão de textos, contribuiu sobremaneira para reconhecermos necessidades de aprendizagem dos alunos e para repensarmos o nosso fazer didático.

Referências

ARAÚJO, J. P. *Caracterização do cibergênero home page corporativa ou institucional*. Linguagem em Estudo. Tubarão: Editora UNISUL. v.3. n.2, p.135-167, jan-jun. 2003.

BAJTÍN, M. *Estética de la creación verbal*. 1ª. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CINTRÃO, H.P. Traduzindo formas de tratamento do espanhol peninsular ao português de São Paulo: uma visão semiótica e ideológica. In: *An. 2. Congr. Bras. Hispanistas Oct. 2002*. Disponível

em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100057&script=sci_arttext>. Acesso em 28 jun.2012.

Dicionário enciclopédico ilustrado Larousse. São Paulo: Larousse do Brasil, 2007. 1a edição brasileira: 2007.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____, J. PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. *L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? Études de Linguistique Appliquée*, Paris: Société Nouvelle Didier Érudition, n. 102, p. 23-37, 1993.

DROGUI, A. P. Interação no meio virtual e ensino de línguas: análise de uma proposta para a formação de professores de língua espanhola. *Dissertação em Estudos da*

Linguagem. UEL. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2016/espanhol_dissertacoes/dissertacao_amabile_piacentine_droqui.pdf

GONÇALVES, J.L.V.R; ESQUEDA, M. D. O desenvolvimento da competência teórica e metateórica em tradução: as técnicas de tradução e a sua metalinguagem. In: ESQUEDA, M. D (org). *Ensino de tradução [recurso eletrônico]:* proposições didáticas à luz da competência tradutória. Uberlândia: EDUFU, 2019.

FISH, S. *Is there a text in this class?* Tradução de Rafael Eugenio HOYOS ANDRADE. Alfa, São Paulo, 36: 189-206, 1992.

HERMANS, T. *Translation's other*. Inaugural lecture. London: UCL.1996.

HURTADO ALBIR, A. *Traducción y Traductología*. Introducción a la Traductología. Madrid: Ediciones Cátedra, 2016.

MOLINA, L; HURTADO ALBIR, A. *Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach*. Meta, 2002.

NORD, C. *Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática*. Transtextos, 2016.

PAGANO, A.; VASCONCELLOS, M. L. B. Estudos da Tradução no Brasil: Reflexões sobre teses e dissertações elaboradas por pesquisadores brasileiros nas décadas de 1980 e 1990. In: *DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, 2003: v. 19, p. 1-25.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [acesso 17 de jun. 2021].

RODRIGUES, C.C. *Tradução e diferença*. S. Paulo: Unesp, 2000.

SOBRAL, A. *Dizer "o mesmo" a outros: ensaios sobre tradução*. São Paulo: SBS, 2008.

TRAVAGLIA, N.G. *Tradução e retextualização: a tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: EDUFU, 2003.

MEMÓRIA E IDENTIDADE: OS CONDICIONADORES EXTRALINGUÍSTICOS NA LINGUAGEM DE VAQUEIROS DE OUROLÂNDIA E UMBURANAS, SERTÃO DA BAHIA

Beatriz Santana do Carmo
Roniela Almeida Moreira
Lilian Castelo Branco de Lima

Introdução

A sociedade é composta por indivíduos, que carregam consigo as características dos lugares em que vivem. Os costumes e as crenças apresentam particularidades, que torna possível identificá-los e caracterizá-los. Dessa forma, este estudo partiu do conhecimento referente ao ofício do vaqueiro, no sertão da Bahia, considerado como patrimônio cultural.

O ofício do vaqueiro pode ser uma fonte para conhecermos como os condicionadores extralinguísticos discutidos no viés da Sociolinguística, como o grau de escolaridade, a profissão, o gênero e entre outros, relacionam-se com a memória e a identidade deste grupo. Assim, para proceder ao estudo da língua, considerando que esta é uma instituição de ordem social, há a necessidade de levar em conta os fatores externos a ela (BORTONI-RICARDO, 2005).

O *corpus* da pesquisa é o documentário intitulado “*Vaqueiros em Ouarolândia e Umburanas – Patrimônio Cultural em Movimento*”, disponível no Youtube. Buscamos, a partir de uma análise documental, de abordagem qualitativa, analisar os condicionadores extralinguísticos na linguagem dos vaqueiros de Ouarolândia e Umburanas, no sertão da Bahia, e a relação destes com a memória e a identidade do grupo.

Para o embasamento do estudo, adotamos o referencial teórico de Le Goff (2003) e Halbwachs (2006), que traçam considerações sobre a memória; Hall (2002, 2006), que aborda sobre as questões referentes à identidade; Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Braga e Molica (2003), e Coelho *et al* (2015), que tratam dos aspectos teóricos da Sociolinguística.

Neste estudo apresentamos uma proposta de como este vídeo pode ser trabalhado em sala de aula, de um modo específico aos alunos do Ensino Médio. Para isso, levamos em conta as competências socioemocionais discutidas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Aliar a teoria da Sociolinguística, à teoria de memória e identidade, pode servir para levar o leitor a perceber que todo grupo/comunidade apresenta variação na língua, e que esta pode ser decorrente de fatores de ordem social. Possibilitando conscientizar o leitor de que estes são fatores tão importantes quanto os linguísticos, desmitificando a ideia de preconceito linguístico. Por conseguinte, atuar criticamente no meio social e consequentemente corroborar para o desenvolvimento educacional do país.

Contribuições da Sociolinguística

A realidade linguística brasileira é diversificada, mas por um longo período foi defendida a utopia do purismo linguístico, sendo a heterogeneidade considerada uma ameaça à língua portuguesa. Diante disso, surgiu a Sociolinguística que busca compreender a relação existente entre a língua e a sociedade (COELHO *et al*, 2015).

Desse modo, os estudos desta área do conhecimento apontam que tanto a língua quanto a sociedade são heterogêneas e que as mudanças sociais podem interferir na língua (ALKIMIN, 2005).

O reconhecimento da heterogeneidade linguística foi um passo importante para combater o preconceito linguístico e para as pessoas entenderem que “toda língua é adequada à comunidade que a usa, é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive” (ALKIMIN, 2005, p. 41).

Nesse contexto, a Sociolinguística passou a exercer forte influência no campo educacional, novas concepções foram adotadas para ressignificar e reestruturar o ensino de língua, entender que a variação é “inerente à língua de qualquer comunidade de fala” (BORTONI-RICARDO, p. 114, 2005). Além disso, o reconhecimento que a abordagem dos condicionadores extralinguísticos (fora da estrutura da língua) são tão importantes quanto aos intralinguísticos (dimensão interna da língua- lexical, fonológico, morfológico, sintático e discursivo). Trataremos a seguir de alguns fatores que influenciam na variação da língua.

Gênero/sexo

Os teóricos da Sociolinguística, Bortoni-Ricardo (2004) e Coelho *et al* (2015), apontam para a diferença linguística existente entre mulheres e homens. As mulheres costumam usar o vocabulário mais conservador, dão preferência as variantes de prestígio

social (BRAGA; MOLICA, 2003). Os homens utilizam com maior frequência termos estigmatizados, como palavras de baixo calão.

Além disso, as mulheres desempenham papéis sociais diferentes, como afirma Coelho *et al* (2015, p. 44) “é bem possível que a explicação sobre as diferenças linguísticas entre os sexos/gêneros esteja relacionada com o papel que a mulher tem na vida pública”, no entanto já ocorreram algumas mudanças relacionadas a essa questão, pois o público feminino já participa de outros contextos que antes não eram permitidos.

Grau de escolaridade

O grau de escolarização é também um importante aspecto que atua como fenômeno de variação. As pessoas escolarizadas tem maior contato com os mecanismos de comunicação da cultura letrada, como acesso à internet e as instituições formais educacionais. Assim, reproduzem formas linguísticas privilegiadas socialmente e esses fatores estão relacionados com *status* socioeconômico (BORTONI-RICARDO, 2004). Os que não frequentaram à escola e os de baixa escolarização tendem a utilizar a linguagem informal, pois possuem acesso restrito a cultura letrada (BRAGA; MOLICA, 2003).

Profissão

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 48) “as atividades profissionais que um indivíduo desempenha também são um fator condicionador de seu repertório sociolinguístico”. Dessa forma, a fala do vaqueiro possui marcas linguísticas diferentes da do mecânico, do professor, do advogado, do caminhoneiro, etc. Sendo assim, algumas profissões exigem maior grau de monitoramento e em outras já não exigem estilos monitorados.

Considerações sobre memória e identidade

As temáticas memória e identidade vêm sendo amplamente discutidas por vários teóricos. Ambas são indissociáveis entre si, pois atuam como fatores na construção do imaginário de uma comunidade ou grupo de determinada região.

Referente à memória esta pode ser compreendida, primeiramente, como afirma Cardoso (2015, p. 36) “em seu sentido químico e biológico, relacionado ao processamento orgânico que assegura a capacidade humana para reter e lembrar eventos vivenciados”.

Acrescenta-se o pensamento de Le Goff (2003), que enfatiza que a memória nos remete a ideia de funções psíquicas, por ser capaz de conservar certas informações, possibilitando ao homem atualizar impressões ou informações que ele representa como passadas. Essa característica da memória, propicia a transmissão de conhecimentos para as gerações seguintes.

Nesse sentido, a condição orgânica da memória de conservar informações passadas, possibilita ao homem explorar acontecimentos sobre outras interpretações (CARDOSO, 2015). O sociólogo Halbwachs (2006, p. 43), em seu estudo, trata da memória em sua dimensão social, partindo do individual para o coletivo e ressalta que:

É difícil encontrar lembranças que nos levem a um momento em que nossas sensações eram apenas reflexos dos objetos exteriores, em que não misturássemos nenhuma das imagens, nenhum dos pensamentos que nos ligavam a outras pessoas e aos grupos que nos rodeavam.

Sendo assim, as representações que criamos do passado, as imagens, as lembranças, podem ser reconstruídas a partir da vivência que temos em grupo. O contato com as lembranças de outros, que possuem pontos em comum com as nossas lembranças, pode expandir a nossa percepção do passado (HALBWACHS, 2006).

Quanto à identidade Hall (2006) expõe que esta é uma das questões que vêm sendo discutida extensamente na teoria social, em virtude de as velhas identidades estarem entrando em declínio, dando espaço para o surgimento de novas identidades, tornando o indivíduo moderno fragmentado.

Assim, Hall (2006) mostra três concepções de identidade: a primeira está relacionada ao sujeito do Iluminismo, sendo caracterizada por apresentar um indivíduo centrado e unificado; a segunda é a da identidade do sujeito sociológico, que trata do sujeito influenciado pela complexidade do mundo moderno; e a terceira é a identidade do sujeito pós-moderno, que não tem uma identidade fixa, mas que se forma e se transforma continuamente.

Assim, dentre os aspectos que contribuem para construção da memória e para transformação da identidade do sujeito, diz respeito à relação entre língua e sociedade. Como afirma Alkimin (2005, p. 21) “linguagem e sociedade estão interligadas entre si de modo inquestionável. Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser”.

Caracterização dos municípios de Umburanas e Ouroilândia

Dentre os elementos que fazem parte da construção histórica e da diversidade cultural do território do estado da Bahia, pode ser citada a criação dos municípios de Ouroilândia e Umburanas.

Ouroilândia é um município que “está localizado na região do Piemonte da Chapada Diamantina do Estado da Bahia” (BELITARDO, 2010, p. 11). Sua história está ligada a chegada dos bandeirantes, que estavam à procura de minas de ouro para exploração, por volta do século XVII.

Quanto ao município de Umburanas este está localizado na região de planejamento do Piemonte da Diamantina do Estado da Bahia, a sul com Ouroilândia. Possui a caatinga densa ou arbórea, como a vegetação predominante (VIEIRA *et al*, 2005).

O ofício do vaqueiro

O ofício do vaqueiro tornou-se Patrimônio Imaterial da Bahia, caracterizando-se como uma estrutura simbólica que faz referência à identidade e a memória desse grupo (BAHIA, 2013).

Assim, a imagem do vaqueiro está na memória do brasileiro, logo quando é mencionada essa profissão, as pessoas associam a toada, ao aboio “Êi, êi, gado/Êi, êi, gado/Êi, êi, êi, êi, êi, êi, êi, êi, boi...” (trecho da música *A morte do vaqueiro*, de Luiz Gonzaga). Além disso, a vestimenta é parte integrante da sua identidade: o gibão, o chapéu, a perneira e dentre outras (BAHIA, 2013).

No que concerne as toadas Harder, Pereira e Santos (2012, p. 287,) afirmam que “os responsáveis pela criação e/ou execução das toadas criam suas melodias a partir do conhecimento passado de forma oral e com o contato com pessoas mais velhas”. Dessa forma, percebemos o quanto a tradição oral está presente no cotidiano do vaqueiro, um ofício que perpassa várias gerações por meio da oralidade, como já dizia Walter Benjamin (1987, p. 211) “a reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração”.

Metodologia

O estudo é de cunho qualitativo e documental. Tem como *corpus* o vídeo intitulado “*Vaqueiros em Ouroândia e Umburanas - Patrimônio Cultural em Movimento*”, disponível no Youtube.

Para a análise, consideramos os seguintes aspectos extralinguísticos: gênero, grau de escolaridade e profissão. A análise foi pautada na captura de imagem e na transcrição de trechos do vídeo. Dessa forma, para a identificação dos entrevistados que não foram nomeados no vídeo, foi utilizada a inicial **E**. Além disso, foi usado (...) para quando uma palavra ou frase que não foi compreendida e ... para as pausas.

Nesta pesquisa utilizamos o dicionário online Michaelis, para verificar o significado de itens lexicais referentes às vestimentas do vaqueiro, apresentados no vídeo. Esse dado foi descrito, pois acreditamos que as escolhas lexicais têm algo a dizer sobre a identidade de um grupo.

Foi feita uma proposta de aula a ser realizada no Ensino Médio (1° ao 3° ano), a partir da análise do vídeo, levando em consideração como as competências socioemocionais apresentadas pela BNCC, podem ser desenvolvidas com a aplicação do estudo.

Análise do *corpus*

O vídeo “*Vaqueiros em Ouroândia e Umburanas – Patrimônio Cultural em Movimento*”, é um documentário que trata sobre o ofício do vaqueiro, nas comunidades Rodoleiro e Barriguda dos Limas, em Umburanas, e comunidade São Bento, em Ouroândia. Foi realizado pela ENGIE, sob a coordenação da empresa Zanettini Arqueologia, em 2017 (RICARDO, 2018).

No vídeo são exibidos elementos, como a caatinga (Fig. 1), as vestimentas, o gado, as moradias simples de adobe, a farinhada, o aboio e entre outros. O documentário é conduzido pelo depoimento dos vaqueiros(as) que falam sobre a profissão. Há a nomeação de alguns participantes da comunidade de São Bento, como Luciene Barros Maia, João Maia Neto, Geraldo Ferreira Maia, Eraquio Geraldo Leite e Ivanilton da Silva Leite.



Vaqueiros em Ourolândia e Umburanas - Patrimônio Cultural em Movimento - Vídeo Completo!

Figura 1 - Imagem inicial do vídeo.

Os aspectos extralinguísticos presentes no vídeo/relação de memória e identidade

Neste capítulo, serão expostos os trechos da fala dos vaqueiros que foram entrevistados no vídeo e, a partir disso, serão discutidos como os condicionadores extralinguísticos se apresentam na linguagem dos vaqueiros e a relação deles com a construção da memória e da identidade do grupo.

Sexo/gênero

A questão de gênero é um condicionador social de variação linguística (COELHO *et al*, 2004). No que se refere à profissão de vaqueiro foi construída a memória de um ofício que está ligado à figura masculina (BAHIA, 2013), mas percebemos que mesmo de forma tímida há algumas mulheres que exercem esse ofício, como mostra a transcrição do fragmento 02.

Fragmento 01 - Transcrição do trecho da fala de Geraldo

Geraldo Ferreira - “Ser vaqueiro num é pá qualquer um não, mais é gratificante, agora o cara tem qui ter coragi e gostar de... da profissão mermo, né? tem as dificultadi, tem as divertimento, mais tem as dificultadi também, tem os acidenti, né?”.

Fragmento 02 - Transcrição do trecho da fala de Luciene

Luciene Barros - “né... tenho orgulho de... é correr nas minhas veias a raiz da vaqueira, né? A vaqueira nordestina”.

Fragmento 03 - Transcrição do trecho da fala de Luciene

Luciene Barros Maia - “E aí a minha paixão é tão grande... é ... pela lida qui eu fiz minha monografia... um estudo... é científico na cultura textual utilizada pelo vaqueiro de São Bento, na sua linguagem, nos repenti, nos aboio, né? Nas vesti”.

Na zona rural é mais comum os homens participarem de contextos sociais externos e conseqüentemente terem maior contato com as diversas manifestações da linguagem, assim fazem maior uso da linguagem de prestígio se comparado às mulheres. As mulheres têm mais dificuldade de estabelecerem contato com a linguagem não local, por exercerem, principalmente, as atividades domésticas e/ou da roça, tendo pouco contato com o mundo exterior, pois vivem em uma organização sociocultural diferente (BRAGA; MOLLICA, 2003).

No entanto, percebemos que o caso apresentado no fragmento 03 foge desse padrão, pois a vaqueira participa de contextos variados, desde as situações de uso de linguagem informal (na sua comunidade e o seu meio profissional que não exige o uso do estilo monitorado) e os de linguagem formal (como a universidade, instituição que exige o uso da língua culta).

Fica perceptível que a fala de Luciene Barros se aproxima da linguagem padrão e o fragmento 01 mostra que Geraldo Ferreira utiliza mais a linguagem informal. Então, esse caso não se opõe ao padrão apontado pelos linguistas, que a fala das mulheres se aproximam mais da norma culta e os homens se distanciam da linguagem formal (COELHO *et al*, 2015).

Portanto, notamos que as diferenças de marcas linguísticas entre gênero dependem de um conjunto de fatores. Então, uma das questões que se deve levar em consideração é o contexto sociocultural da comunidade, visto que ele influencia na construção da identidade linguística dos sujeitos.

Grau de escolaridade

Na Sociolinguística a escolaridade é considerada um indicador da realidade socioeconômica dos indivíduos. Aqueles que tem menor poder aquisitivo costumam ter uma escolaridade mais baixa, enquanto que os mais favorecidos são mais escolarizados (BORTONI-RICARDO, 2004).

Os vaqueiros por morarem na zona rural, local em que vive uma taxa significativa da população pobre brasileira, tem maiores dificuldades para frequentar à escola, pois é muito comum nem ter escola nesse contexto (BORTONI-RICARDO, 2004). Dentre os vaqueiros entrevistados no vídeo, dois frequentaram instituições educacionais, como João Maia que possui curso Técnico em Agropecuária e a vaqueira Luciene Barros que possui curso

Superior. Além disso, trouxemos neste tópico um caso em que o entrevistado (idoso) pelas características da sua fala, possui baixa ou nenhuma escolarização, visto que não é mencionada se ele possui ou não formação. Confira a seguir as transcrições, ressaltamos que neste tópico houve a necessidade de expor mais uma vez o fragmento 3:

Fragmento 3 - Transcrição de um trecho da fala de Luciene

Luciene Barros - “E aí a minha paixão é tão grandí é pela lida qui eu fiz minha monografia um istudo é científico na cultura textual utilizada pelo vaqueiro de São Bento, na sua linguagem, nos repenti, nos aboio, né... nas vesti”.

Fragmento 4 - Transcrição de um trecho da fala de João Maia

João Maia - “E fui estudar fora, fui buscar um curso de Técnico Agropecuário, por gostar do trabalho no campo com os animais, com as plantas, fui em busca de um curso, de uma formação qui tivesse ligado a isso e qui não me tirasse da vida no campo”.

Fragmento 5 - Transcrição de um trecho da fala de Eraquio Geraldo

Eraquio Geraldo - É porque o risco é perigoso, porque aí é cuma diz aí, pra todo lado tem pau, tem ponta de pau, tem aqueles pau qui a gente bate, se bate, se machuca, outros quebra as costela, outros fura os zóio, outros se istrepa, tudo isso é riscoso.

No fragmento 4, João afirma que precisou sair da sua comunidade para fazer o curso de Técnico Agropecuário, muitos jovens da área rural brasileira traçam esse mesmo caminho para conseguir iniciar ou prosseguir os estudos. João diz que decidiu buscar uma formação que estivesse ligada ao seu trabalho no campo, pois o seu desejo era voltar.

Notamos que João (fragmento 4) e Luciene (fragmento 3) possuem uma identidade cultural híbrida (HALL, 2002), construída a partir da memória oral e da memória escrita. A primeira foi adquirida na sua vivência por meio de repertórios culturais herdados de gerações anteriores e a segunda é aquela que é adquirida principalmente em instituições formais, como na escola. As memórias adquiridas na escola nem sempre são vividas, mas as construídas na tradição herdada, não são possíveis o ser humano se desvincular delas.

Quanto ao entrevistado Eraquio (fragmento 5), notamos que a linguagem dele apresenta características de um sujeito que tem baixa ou nenhuma escolarização. O vaqueiro sabe várias técnicas para a lida com o gado, conhecimento musical, da culinária, medicinal e sobre o meio ambiente, etc. Ele elenca alguns riscos que a lida com o gado pode oferecer, demonstra conhecer com precisão o ambiente em que vive e os perigos que ele possui. Assim, nos relatos desse sujeito, percebemos que linguagem está ligada a memória oral e baseada no conhecimento popular. Ainda, que a sua identidade linguística está diretamente ligada ao meio em que ele se insere.

Profissão

Os estudos sociolinguísticos apontam que a profissão atua como um condicionador linguístico. Nesse sentido, verificaremos a transcrição de trechos de fala de vaqueiros que demonstram essa relação entre a linguagem e o ofício de vaqueiro.

Fragmento 06 - Transcrição de um trecho da fala de João Maia

João Maia - Pra mim a mais linda tradição nordestina, é a cultura do vaqueiro, i ter isso na minha família é causo di muita alegria, porque meu pai, aprendi com meu pai, meu avô vendo eles campiar com gado.

Fragmento 07 - Transcrição de um trecho da fala de Luciene

Luciene Barros - E o vaqueiru tem sua cantoria própria. Ele conduz o rebanhu de uma forma qui o rebanhu não precisa sofrer, né? Aí têm os repenti. Os repenti eu falo na monografia, é um trabalho muito lindu. O vaqueiru ele idealiza, mentaliza e a boca traduz uma história repenti, então o vaqueiru é um homem muito inteligenti, né?

Os fragmentos 06 e 07 mostram que o profissional vaqueiro detém uma linguagem própria, parte constituinte da sua identidade cultural. Como afirma Luciene “o vaqueiro possui sua cantoria própria” e a música é uma expressão da linguagem, que carrega características particulares do lugar em que o indivíduo vive (COELHO *et al*, 2015).

Observamos que João (fragmento 06) herdou a profissão de vaqueiro da sua família, tendo como exemplo principal o seu avô. Assim, é notável que a sua linguagem apresente itens lexicais próprios da profissão, visto que eles possuem uma comunicação linguística específica.

Portanto, destacamos que a sabedoria popular daqueles que exercem a profissão de vaqueiro, pois como falou Luciene (fragmento 07) “o vaqueiro é um homem muito inteligente” e o seu conhecimento deve ser valorizado, por exemplo, o seu saber linguístico, uma vez que as escolhas dos itens lexicais constituem pistas relevantes da identidade de uma comunidade ou grupo.

Vocabulário do vaqueiro/vestimentas

Os fragmentos 08, 09 e 10 apresentam itens lexicais que são específicos da profissão de vaqueiro. As lexias destacadas em negrito são referentes às vestimentas que o vaqueiro utiliza durante a lida com o gado.

Fragmento 08 - Transcrição de um trecho da fala de E

E - Isso aqui é o **guarda-peitu**, o vaqueiru usa pra proteger dos espinhu, né? proteger a barriga, os peitu, né?

Fragmento 09 - Transcrição de um trecho da fala de João Maia

João Maia - Essa espora mesmo aqui, que está aqui ni minhas **perneira**, essa **espora** aqui era de meu avô, do tempo que ele ainda trabalhava no campo, que ele era vivo ainda, sabe ... essas já tem mais de 40 anos, né pai? Aqui é o **gibão** ...) que é como uma jaqueta, né? ... protege a parte superior do corpo ... e aqui é as **luvas** que são feita de **couro** também, são pra proteger a mão e o vaqueiro.

Fragmento 10 - Transcrição de um trecho da fala Geraldo

Geraldo Ferreira Maia - Agora o **chapéu** aqui óh! Os pau não tira, se não amarrar aqui ... se chama **barbicacho** do chapéu óh, a **barbela**.

Com base nos fragmentos 09 e 10 constatamos que os aspectos linguísticos são fortes elementos para a construção da identidade do vaqueiro. Podemos inferir que os termos negritados são itens lexicais usados na profissão do vaqueiro e que carregam significados. Diante disso, elaboramos um quadro que consta o significado de cada termo, extraído do dicionário online Michaelis, confira a seguir:

Quadro 01 - Itens lexicais utilizados para nomear as vestimentas dos vaqueiros

Itens lexicais	Significado
Espora	Instrumento de metal armado de pontas ou de um disco dentado móvel que se adapta à parte posterior do calçado, usado para incitar o animal que se monta
Gibão	Casaco de couro usado pelos vaqueiros nordestinos como proteção contra os espinhos das caatingas
Luvax	Peça de vestuário com que se cobre a mão para resguardá-la do frio ou por adorno, feita de materiais diversos
Guarda-peito	Peça de pele curtida que os vaqueiros prendem ao pescoço para proteger o peito
Perneira	Calça de couro bem justa ao corpo, usada por vaqueiros
Chapéu	Peça do vestuário que cobre a cabeça de homem ou de mulher, com diversos formatos e aspectos, feita com materiais variados (feltro, palha, couro etc.) constando de copa e abas
Barbela ou barbicacho	Fita ou cordão trançado cujas extremidades se prendem ao chapéu para segurá-lo e passam por debaixo do queixo; barbicacho

Os termos que foram elencados no Quadro 01, a maioria deles apresentam o sentido usual empregado pelos vaqueiros, diante disso percebemos que já se tem registro da linguagem do vaqueiro no dicionário online Michaelis. Tal fato se caracteriza como fortalecimento da identidade do vaqueiro e da memória do seu grupo, pois essa memória antes construída somente na tradição oral, agora se encontra também na escrita.

Como o vídeo pode ser trabalhado em sala de aula?

Neste capítulo, apresentaremos uma proposta de aula a ser trabalhada no Ensino Médio, a partir da análise do *corpus* deste estudo. Levando em consideração as competências socioemocionais, discutidas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Nesse contexto, como explicam Pazzini e Araújo (s/d) o vídeo é uma das tecnologias que tem um papel especial na ligação das pessoas com o mundo. Diante da constante transformação do mundo e do surgimento de novas tecnologias, há a necessidade de a escola estimular no aluno o conhecimento dessa ferramenta. Confira a proposta a seguir, apresentada no Quadro 02.

Quadro 2 – Proposta de aula

Disciplina: Língua Portuguesa	Modalidade: Ensino Médio	Tema: Variação linguística
Conteúdo programático: A variação linguística/ Tipos de variação; Os contextos de usos da língua: formalidade e informalidade; Fatores extralinguísticos que influenciam no modo de falar; Características sociolinguísticas do falar do vaqueiro; Preconceito linguístico.		
Objetivo geral: - Analisar os fatores extralinguísticos presentes no vídeo “Vaqueiros em Ourolândia e Umburanas - Patrimônio Cultural em Movimento”.	Objetivos específicos: - Identificar os fatores extralinguísticos presentes no vídeo “Vaqueiros em Ourolândia e Umburanas- Patrimônio Cultural em Movimento”. - Compreender como os fatores extralinguísticos contribuem para variação linguística na linguagem do vaqueiro. - Verificar a influência dos fatores extralinguísticos na construção da memória e identidade do vaqueiro.	
Metodologia: - Introdução do conteúdo programático; exibição e análise do vídeo; pesquisa do significado dos termos apresentados no vídeo, que os alunos não conhecem, para confecção de índice remissivo; formação de duplas, em que cada uma vai escolher um fator extralinguístico para realizar uma pesquisa em sua comunidade; apresentação dos resultados da pesquisa em sala de aula.		
Procedimentos avaliativos: - Será avaliada a participação dos alunos, a elaboração do índice remissivo, o desempenho na pesquisa e na apresentação.	Recursos didáticos: - Datashow - Pincel - Quadro branco	Referência: Vaqueiros em Ourolândia e Umburanas - Patrimônio Cultural em Movimento (Vídeo Completo) Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=gwpcgmb-OHE .
Como as competências Socioemocionais discutidas pela BNCC, para o Ensino Médio, podem ser estimuladas ou desenvolvidas a partir da análise da obra?		
Competência 1 - A criatividade: Estimular o desenvolvimento da leitura e apresentar aos alunos novas ferramentas de aprendizagem, como o vídeo, pode levá-lo a pensar em novas formas de produzir conhecimento.		
Competência 2 - Pensamento crítico: O conhecimento que o aluno passa a adquirir em relação à língua, memória, identidade e regionalidade, pode contribuir para o pensamento crítico e autônomo.		
Competência 3 - Empatia: Possibilitar ao aluno conhecer e compreender a língua como constituinte de heterogeneidade e prática social, pode levá-lo a respeitar a pluralidade linguística.		
Competência 4 - Colaboração: O trabalho em equipe faz com que o aluno desenvolva habilidades para atividades em grupo, de forma colaborativa, coordenada e sincronizada.		
Competência 10 - Metacognição: O aluno poderá desenvolver autonomia, visto que nesta proposta ele será estimulado a pensar, analisar e expor as suas ideias, no decorrer da análise e na apresentação dos resultados da pesquisa.		

Considerações finais

Os aspectos sociolinguísticos abordados neste estudo não tiveram como critério julgar a fala do vaqueiro. A tentativa foi a valorização das diversas manifestações linguísticas, que tornam a língua portuguesa ainda mais rica.

Nesse sentido, a abordagem realizada contribui para combater a imagem caricata da linguagem do vaqueiro. Compreender que não existe língua pobre ou que tem menos relevância, pois a linguagem de todo grupo deve ser respeitada, visto que as suas características dizem muito sobre a história de um povo.

A partir da análise do vídeo “*Vaqueiros em Orolândia e Umburanas- Patrimônio Cultural em Movimento*” elaboramos uma proposta de aula por considerar que as temáticas de variação linguística, identidade e memória devem ser trabalhadas no contexto escolar, pois o homem como ser social precisa ter consciência crítica da sua realidade e do outro. Assim, enfatizamos a importância da valorização da memória e identidade de pequenos grupos, como também as de nível regional, nacional e global.

Portanto, a proposta deste trabalho foi alcançada, visto que foi possível mostrarmos no decorrer da análise que os fatores extralinguísticos influenciam na linguagem do vaqueiro, assim como estabelecem relações com a memória e identidade do grupo.

Referências

- ALKMIN, T. M. Sociolinguística Parte I. In: MUSSALIM, F. BENTES, A.C. (Org.). ***Introdução à linguística: domínios e fronteiras***. 5°. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAHIA. **Ofício de vaqueiro**. Salvador: Secretaria de Cultura do Estado da Bahia/ Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia, 2013.
- BELITARDO, Adriano Sales. ***Análise estrutural, hidrogeológica e hidroquímica do manancial subterrâneo poço verde, município de Orolândia, Bahia***. 2010. Fls. 61. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Geologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
- BORTONI-RICARDO, S. M. ***Educação em língua materna: a Sociolinguística em sala de aula***. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. ***Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula***. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRAGA, M. L.; MOLLICA, C. (Orgs.). ***Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação***. São Paulo: Contexto, 2003.
- COELHO, I; GORSKI, E.; SOUZA, C.; MAY, G. ***Para conhecer sociolinguística***. São Paulo: Contexto, 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

HALBWACHS, M. A memória coletiva e o tempo. In _____. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006, 224p.

HARDER, R; PEREIRA, M. J.; SANTOS, C. O Aboio e a Toada como Práticas Musicais na Festa do Vaqueiro: um trabalho realizado pelo Grupo de Pesquisa “Manifestações Musicais de Sergipe” através do PIBID. In: Rogério Pedro (org.). **Anais do XI Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical**. Fortaleza, 2012.

LE GOFF, J. Memória. In: In _____. **História e Memória**. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

PAZZINI, Darlin Nalú; ARAÚJO, Fabricio Viero. **O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao Ensino-Aprendizagem**.

REIS, Gabriel Carneiro. **A influência das políticas públicas na configuração socioespacial do assentamento vila nova, em Ourolândia - BA**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura plena em Geografia) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2013.

RICARDO, Léo. **Nova campanha de educação Patrimonial é realizada em Umburanas e Ourolândia, na Bahia**. 2018.

Vaqueiros em Ourolândia e Umburanas - Patrimônio Cultural em Movimento (Vídeo Completo), 2017.

VIEIRA, Ângelo Trévia *et al.* **Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea Diagnóstico do Município de Umburanas - Bahia**. Salvador: CPRM/PRODEEM, 2005.

A LINGUAGEM ESTILÍSTICA DA OBRA LITERÁRIA DE EVA FURNARI*

Micheli Cristiana Ribas Camargo
Cristina Yukie Miyaki

Introdução

O presente trabalho destina-se a descrever os processos de formação de palavras utilizadas pela autora de livros infantis e ilustradora, Eva Furnari, do ponto de vista sincrônico – como isso se processa no momento atual. Em especial, exemplos de seus neologismos, rimas e itens lexicais utilizados com finalidade humorística. Assim como os traços de seus desenhos, a linguagem usada nos livros da escritora tem características próprias, com finalidade estética; texto e imagens se mesclam e se integram ao longo de todo o enredo.

Primordialmente, a relevância do tema da pesquisa para o âmbito da Língua Portuguesa dá-se pela importância de Furnari, autora de mais de 60 obras e agraciada com vários prêmios literários, entre eles sete Jabutis e oito selos de Altamente Recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Além disso, os livros da autora são muito utilizados nas escolas, devido à qualidade e a oferta de criações para várias faixas etárias; a escritora tem obras traduzidas e publicadas em outras línguas e países. Por tudo isso, as publicações da autora têm sido tema de pesquisas acadêmicas no âmbito dos estudos literários, de análise do discurso e da pedagogia. Porém não foi encontrada pesquisa recente que investigue a morfologia do léxico de Furnari.

Ademais, uma característica marcante nos personagens da escritora é a inexistência de estereótipo: muitas vezes aqueles são absurdos e irreais, criando um mundo imaginário e irreverente, favoráveis ao desenvolvimento da imaginação das crianças. A mensagem costuma ser bem humorada, além de questionar convenções sociais. Com efeito, a linguagem usada nos livros de Furnari tem sido cada vez mais desenvolvida e explorada de forma criativa nos últimos anos, de forma proposital e com finalidade estética. Nomes de personagens, lugares, profissões, adjetivos, muitas vezes são formados com a utilização de derivações e composições. Desse modo, diversos neologismos são criados, como marca estilística da autora. Como afirma Alves (1990, p.

83): “ao criar um neologismo o emissor tem muitas vezes plena consciência que está inovando, gerando novas unidades léxicas.”

Diante disso, esta pesquisa pretende analisar a principal tendência encontrada na linguagem artesanal da literata e se segue um padrão de produtividade na língua portuguesa. Segundo Alves (1990, p.11), “um significante original, não-conforme ao sistema de uma língua, provavelmente não será decodificado e, nesse caso, a decodificação não será efetuada.” Porém, a investigação levanta a hipótese de que os neologismos de Furnari, salvo exceções, utilizam estruturas morfológicas pré-existentes - ainda que combinadas de forma não tradicional -, portanto, costumam ser transparentes para o leitor e não atrapalham o entendimento, nem mesmo por conta da criança. Desse modo, inclusive as exceções teriam como finalidade aguçar a imaginação dos leitores, sem interferir na leitura.

Por fim, esta análise morfológica e lexical baseia-se principalmente nas teorias de Alves (1990), Sandmann (1991; 1992), Basilio (1987; 2004), Lima (2018) e Rocha (1998), além do dicionário Michaelis online. O estudo fonológico complementar tem como referência Silva (1998) e Câmara Jr (1970).

1. Revisão teórica sobre morfologia lexical e neologismos

Naturalmente, os falantes de uma língua têm um léxico internalizado, que os torna capazes de formar novos vocábulos para se comunicar. Segundo a teoria gerativista de Chomsky “a língua é algo muito mais profundo, inerente à condição humana, relacionada com sua capacidade criadora de um ser pensante” (apud ROCHA, 1998, p. 29). Isso explica como crianças conseguem formular novas frases e vocábulos inéditos, que mesmo não correspondendo a uma regra de formação de palavras (RFP) existente na língua, é possível de serem compreendidas. “Uma formação esporádica tem uma existência efêmera. Mas é inegável que o léxico de uma comunidade linguística está constantemente se renovando” (ROCHA, 1998, p. 38).

Então, para desenvolver o vocabulário de uma língua, é necessário utilizar-se de regras de formação de palavras (RFP) e de análise estrutural (RAE), que são complementares. Quando fala-se em RFPs produtivas na língua, não é difícil analisar a estrutura dessas palavras (SANDMANN, 1992, p.14). Ademais, as RFPs só existem em relações paradigmáticas, ou seja, quando representam um grupo de palavras que segue a

mesma regra. Uma RFP sempre irá corresponder a uma RAE. A representação da RFP é feita como neste modelo da Margarida Basílio (1980, p.49): $[X]_a \rightarrow [X]_a Y]_b$. Já ao analisarmos as estruturas de determinadas palavras, verificamos que nem sempre a RAE corresponde a uma RFP produtiva da língua, às vezes tem formação específica. Já em palavras isoladas, pode não haver RAE e tratar-se de um item fossilizado.

Com efeito, o léxico define-se por “conjunto de palavras de uma língua” (BASÍLIO, 2004, p.7) e está em constante renovação. Palavras, segundo Basílio (1987) são unidades que utilizamos para construir enunciados. Algumas delas entram em desuso com o passar do tempo, enquanto outras são criadas em diversas situações, de forma a facilitar a comunicação e a expressão, um processo de criação que se chama neologismo. Ainda que qualquer falante de uma língua possa criar novos termos, segundo Ieda Alves (1990, p.6), é através dos veículos de comunicação e da literatura que esse léxico criativo é difundido.

Sincronicamente, é preciso segmentar os elementos de uma palavra completa para analisá-la. Porém é preciso verificar se há regularidades semânticas e fonológicas, já que “uma sequência linguística é facilmente identificável quanto maior for sua recorrência, mantendo identidade e constância fonológica e semântica” (SANDMANN, 1992, p. 17).

De certo, o principal artifício para a ampliação do léxico, segundo Sandmann (1992: p. 23), é utilizar-se de morfemas já existentes na formação da nova palavra. Como também explica Margarida Basílio (2004, p.7): “As estruturas morfológicas constituem um instrumento fundamental na aquisição e na expansão do léxico individual ou coletivo, assim como de seu uso na produção e compreensão de diferentes tipos de texto em nossa língua.”

Sincronicamente, é preciso segmentar os elementos de uma palavra completa para analisá-la. Porém é preciso verificar se há regularidades semânticas e fonológicas, já que “uma sequência linguística é facilmente identificável quanto maior for sua recorrência, mantendo identidade e constância fonológica e semântica” (SANDMANN, 1992, p. 17). O principal artifício para a ampliação do léxico, segundo Sandmann (1992, p. 23), é utilizar-se de morfemas já existentes na formação da nova palavra. Como também explica Margarida Basílio (2004, p.7): “As estruturas morfológicas constituem um instrumento fundamental na aquisição e na expansão do léxico individual ou coletivo, assim como de seu uso na produção e compreensão de diferentes tipos de texto em nossa língua.”

Quando analisamos as inovações lexicais literárias pensadas para o público infantil, dentro desta arte, podemos inferir que elas favorecem a construção da simbologia da

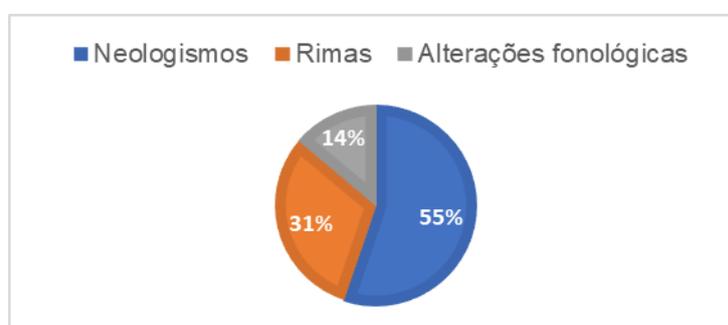
criança, fundamental para o desenvolvimento da sua inteligência, pois criar neologismos e brincar com as palavras é quase como brincar com o leitor. E, sem dúvida, as crianças aprendem brincando. De forma lúdica, as narrativas dão suporte à aprendizagem da criança, nos campos do intelecto, da língua e do pensar (ZENI, 2018). Como afirma Candido (2006), a fabulação é tão inerente ao ser humano, que até quando ele dorme, ele fabula enquanto sonha.

Portanto, o léxico não é um agrupamento de vocábulos, mas um complexo dinâmico, que permite seu movimento e sua ampliação. Jornalistas e escritores, em grande medida, desenvolvem essa tendência através da criatividade.

3. Metodologia e análise do corpus

Para os objetivos dessa pesquisa, foi elegido o critério morfológico, ou seja, a análise da forma das palavras do léxico de Furnari. Para a seleção do corpus, foram escolhidas palavras de seis livros da autora que se encaixavam em alguma dessas categorias: neologismos, rimas ou alterações fonológicas, de modo a exemplificar seu estilo de criação estilística. Iniciou-se com a análise de 68 itens lexicais. Para este artigo, por fim, selecionou-se 29 palavras ou expressões, subdivididas assim:

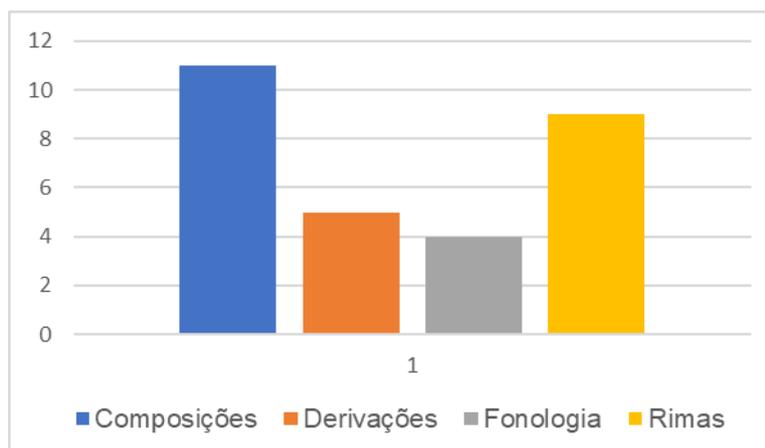
Gráfico 1 – Divisão do Corpus



Fonte: a autora, 2020.

Para a análise, dividiu-se o corpus entre palavras formadas por composição, derivação e por alteração fonológica. Optou-se por analisar e escrever em separado ainda a respeito das rimas, subdividindo-se assim:

Gráfico 2 – Formação de Palavras



Fonte: a autora, 2020.

3.1 Composição

A estrutura define o objetivo do processo de composição, que une duas bases para criar uma palavra. A união de dois substantivos na composição por justaposição ocorre na palavra **insetólogo**, com RAE $[[\text{inseto}]_s \text{ [-logo]}_s]_s$, formando outro substantivo, que é uma variação de entomologista. O radical *-ólogos* tem origem grega e é comumente utilizado para formar profissões, de forma muito produtiva, como base não autônoma, seguindo a RFP $[[X]_s \text{ [-logo]}_s]_s$, como segundo elemento de composições como em: psicólogo, filólogo, biólogo. Na obra de Furnari, ela usa esse método para criar profissões com frequência, como em: **coisólogo** formado pela RAE $[[\text{coisa}]_s \text{ [-logo]}_s]_s$, profissão que trabalha com coisas. O mesmo ocorre em: **preguiçólogo** RAE $[[\text{preguiça}]_s \text{ [-logo]}_s]_s$ e **pijamólogo** RAE $[[\text{pijama}]_s \text{ [-logo]}_s]_s$. Já em **explicóloga**, formada por $[\text{explicar}]_v \text{ [-loga]}_s]_s$ (com variação da desinência de gênero logo, no feminino), temos um caso de uma composição por aglutinação de verbo + substantivo, que significa uma profissão especializada em explicar (tornar fácil de entender) as coisas. Essa formação é pouco produtiva, embora ocorra também em **dorminhólogo** $[[\text{dormir}]_v \text{ [-loga]}_s]_s$. Exemplo de uso: “Minha mãe Tilde é três coisas com E. Ela é explicóloga, eponética e estrovólica” (FURNARI, 2016, p.29).

Três bases substantivas são encontradas na composição por justaposição **Troféu Chulé Power**, com RAE $[[\text{troféu}]_s \text{ [chulé]}_s \text{ [power]}_s]_s$. Neste caso, a autora faz um empréstimo linguístico utilizando o substantivo *power*, em inglês, ao invés de *poder*, no português. O vocábulo formado apresenta-se na forma híbrida, ao misturar palavras de origens diferentes: **troféu**, que originalmente veio do grego *trópaion*, é um objeto que significa conquista; o vocábulo **chulé**, de origem cigana *chillí*, que significa o mau cheiro

nos pés humanos; e a palavra **power**, de origem inglesa (e utilizada igualmente na escrita em inglês), que significa poder. Interessante ressaltar que a autora mantém a ordem estrutural do inglês em **chulé** (função adjetiva) **power** (substantivo). No livro de Eva Furnari, a expressão divertida é o nome do prêmio dado ao vencedor de um concurso de chulé. Citando o contexto: “A família que fizer o maior número de vítimas ganha Troféu Chulé Power” (FURNARI, 2004, p. 23).

Outro caso de composição ocorre em **Orelite tremulosa**, que significa doença que faz a orelha tremer ao ficar nervoso, o mal que sofre o coelho Felpe Filva, na obra de mesmo nome. A RAE é [[orelite]_s [tremulosa]_a]_s. Cita-se o contexto: “Toda vez que ele ficava nervoso a orelha tremia descontrolada. Infelizmente, além de encurtamento, ele sofria de orelite tremulosa” (FURNARI, 2006, p.14). Nesse caso, além da justaposição, temos duas bases formadas por derivação sufixal. A RAE de **orelite** é [[orelia]_s ite]_s. O sufixo *-ite*, grego, é muito produtivo na formação de palavras que indicam inflamação, como nos exemplos citados por Lima (2018, p. 263): bronquite, colite, rinite. É preciso ressaltar que a palavra **orelia** não existe no português padrão, e, sim “orelha”. Nesse caso a autora faz uma troca fonética, ao substituir o dígrafo “lh” pelo som “li”, ou seja, é uma troca no ponto de articulação da fala: de segmento lateral palatal [λ] para o palatalizado [ʎ]. Com isso, podemos dizer que se trata de uma variação linguística, algo que ocorre no português coloquial em determinadas regiões do país. Como Sandmann (2001, p.48-49) explica, “se levarmos em conta um código linguístico como o português, verificaremos que ele não é uma coisa uniforme, ele é antes um feixe de variedades”. Já **tremulosa** é um adjetivo, que modifica o substantivo e refere-se ao fato da doença provocar tremores na orelha. A RAE nesse caso é [trêmulu]_a -osa]_a. O sufixo latino *-osa* é uma variação de *-oso*, com desinência de gênero feminino.

O nome da cidade, **Rapidópolis**, é uma composição por justaposição. Ela aparece no contexto: “Na Toca 88, da Rua Despinhos, da cidade de Rapidópolis, morava um coelho solitário” (FURNARI, 2006, p.7). Coelhos têm fama de serem velozes, talvez isso tenha motivado o nome da cidade do personagem Felpe. É um caso que fica evidente a função de denominação da composição. A RAE [[rápido]_a [-pólis]_s]_s, apresenta o adjetivo acrescido do radical grego *pólis*, que significa “cidade”. Trata-se de uma RFP pouco produtiva na língua portuguesa: [[X]_a [-pólis]_s]_s, sendo paradigma de Divinópolis. Esse radical é mais produtivo nas composições [[X]_s [-pólis]_s]_s, como em: Teresópolis e Florianópolis.

3.2 Derivações

As derivações ocorrem quando acrescentamos um afixo a uma palavra, com funções específicas, alterando o sentido da mesma, mas, ainda assim, de modo geral, remetendo-se ao significado da palavra original. A criação de um termo por derivação sufixal com empréstimo linguístico de substantivo traz um aspecto interessante na estética da palavra literária. Isso ocorre, por exemplo, com os corradicais **shampulândia** e **shampulês**. **Shampulândia**, nome de uma cidade fictícia, de RAE [[shampu] s -lândia]s, que utiliza o sufixo **landia**, do inglês *land*, que forma nome de lugares. Contexto de uso: “Ele não mora aqui, mora em Shampulândia” (FURNARI, 2016, p.20). Já **shampulês**, nome de uma língua falada na mesma cidade fictícia, tem RAE [[shampu]s -lês]s. No português, existem as palavras dicionarizadas *shampoo* (mesmo sendo de origem inglesa) e *xampu* (menos frequente no uso escrito, já que foi incorporada depois da inglesa). O que ocorre com a palavra *shampoo* é um empréstimo linguístico. No entanto, acabou sendo incorporado ao léxico dessa forma, sem adaptações ortográficas.

No caso de **desarrepiativo**, cujo significado seria *que desfaz o arrepiado*, temos dois neologismos, com derivação prefixal: **desarrepiar**, verbo de RAE [des- [arrepiar]v]v e **desarrepiativo**, adjetivo formado também por sufixação, com RAE [des- [arrepiar]v -tivo] a. O sufixo latino -tivo é uma variante de -ivo, que forma adjetivo a partir de verbo, trazendo ideia de *modo de ser*. Essa formação sufixal é muito produtiva na língua portuguesa, com RFP [[X] v - ivo] a, como na palavra afirmativo. Já o prefixo latino des-, nesse caso, tem sentido de ação contrária. Esse prefixo aliado ao verbo arrepiar não existe na língua portuguesa; porém, como corresponde a uma RFP possível da língua, e produtiva, o vocábulo acaba sendo transparente para o leitor. Contexto: “(...) passam o rotor **desarrepiativo** nos cabelos” (FURNARI, 2016, p.30).

Em **Destremil**, que é um remédio para tirar tremedeiras da orelha, verifica-se uma derivação parassindética, ou seja, com sufixação e prefixação simultânea. A RAE é [des- [tremer]v -il]s e o contexto de uso é “Pegou a caixa de remédios, onde tinha todo tipo de coisa para orelite. Procurou um vidro de Destremil, um xarope para orelhas descontroladas” (FURNARI, 2006, p.20).

3.3 Fonologia

Há alguns casos de palavras existentes na língua portuguesa, mas que no texto de Furnari apresentam alterações baseadas na fonologia. “O fonema abrange vários sons

vocais elementares. Um ouvido arguto pode percebê-los como diferentes. São as «variantes», ou «alofones» de um fonema” (CAMARA JR, 1970, p. 34). Ao criar um personagem estrangeiro, com sotaque, a autora utiliza-se de palavras com sons trocados. É o caso de **jogolád**, que refere-se a chocolate, palavra de origem espanhola. A autora, nesse caso, trocou uma fricativa alveopalatal desvozeada [ʃ] e substituiu por uma fricativa vozeada [ʒ]. Contexto: “Ele nasceu em Fritemburgo e tem sotaque. Diz jogolád em vez de chocolate” (FURNARI, 2016, p.14). O mesmo caso ocorre em **zabonete**, sendo que a troca acontece entre o [s] (desvozeado) e o [z] (vozeado), que são fricativas dentais ou alveolares. Já em **gosdo**, [d] e [t] são oclusivas dentais, e Furnari faz a troca de do som desvozeado pelo vozeado. Contexto: “Está com gosdo de zabonete!” (FURNARI, 2016, p. 14). O fato da troca ocorrer entre sons foneticamente semelhantes, com mesmo ponto e modo de articulação, torna possível o entendimento da palavra por parte da criança durante a leitura.

3.4 Rimas

Furnari tem livros inteiros baseados em textos rimados. “A rima, basicamente repetição de um som, melhor, de sílabas” (SANDMANN, 2001, p.57). Nesta circunstância, além do mais, utiliza-se muitas figuras de linguagem, que são “formas de expressão que fogem da linguagem comum, emprestando a mensagem maior vivacidade, vigor e criatividade, dependendo esta última qualidade (...) da originalidade” (SANDMANN, 2001, p.85).

A expressão idiomática **assim assado** é usada como título de um dos livros de Furnari, e aparece em rimas daquela obra, assumindo significados diferentes em cada circunstância. A composição justaposta tem RAE [[assim]_{adv} [assado]_v]. **Assado** é o particípio passado do verbo assar: [[assar]_v -ado]. No contexto: “Este livro é dedicado àqueles que estão sempre em dúvida entre o assim e o assado” (FURNARI, 2010), a expressão remete ao signo “entre um e outro”. **Assim assado** rima com **esbranquiçado**, de RAE [[esbranquiçar]_v -ado]_a. O sufixo -ado pode formar particípio em verbos de primeira conjugação, porém, neste caso, forma um adjetivo: “Era uma vez um bicho esbranquiçado, se tomasse muito sol, ficava assim assado” (FURNARI, 2010, p.4-5). No último contexto, os vocábulos **assim** e **assado** separam-se, não sendo uma expressão composta, com significados distintos: o primeiro remete a ideia de “desse modo” e o segundo a “pele que tem assaduras” (MICHAELIS, 2018).

Furnari utiliza rimas em frases com sentido metafórico, tornando o texto divertido. “Na metáfora há uma transferência, quer dizer, com base na semelhança, um significante de signo passa a referir-se a outro objeto ou fato do nosso universo” (SANDMANN, 2001, p.85). É o caso de: “Era uma vez uma estranha cozinheira. Fazia biscoitos crocantes, com gosto de prateleira” (FURNARI, 2010, p.6-7). As palavras **cozinheira**, de RAE [[cozinha]_s -eira]_s rima com **prateleira**, de RAE [[pratel]_s -eira]_s. Isso acontece porque ambas seguem a mesma RFP: [[X]_s -eira]_s, entretanto com signos distintos. O sufixo –eira é variação feminina do sufixo –eiro, um dos mais produtivos da língua portuguesa. É utilizado para formar palavras com significado de agente, local (como em prateleira), além de ofício (como em cozinheira).

No contexto: “Não confunda ovelha abelhuda com abelha orelhuda” (FURNARI, 2011: p.22-23), temos dois corradicais, **abelha** e **abelhuda**, de RAE [[abelha]_s -uda]_a. A última rima com **orelhuda**, RAE [[orelha]_s -uda]_a. O sufixo –uda, variante de –udo, no feminino, forma adjetivos comumente em português com sentido de abundância, na RPF [[X]_s -uda]_a. Em “**ovelha abelhuda**” e “**abelha orelhuda**” a autora inclusive faz um trocadilho.

4. Considerações finais

Realmente, as inovações lexicais são muito férteis quando se trata de expressões artísticas. Em especial, a obra de Eva Furnari, objeto de pesquisa deste estudo, mostra o quanto é possível criar de modo a ampliar o universo da escrita. Ao mesmo tempo que faz composições, derivações seguindo lógicas e regras de formação de palavras existentes no português, a autora cria neologismos, usa bases metaforicamente, imagina rimas, mistura palavras estrangeiras, inclui sotaques e variantes linguísticas. Explorar todas essas possibilidades de formação do léxico da autora através da leitura literária é uma experiência intensa para as crianças.

Com efeito, a obra de Furnari traz, além das mensagens, sensibilidade e belas ilustrações, uma gama de possibilidade para o leitor pensar a língua de forma criativa, desenvolver uma maior possibilidade comunicativa e a imaginação. Percorrer o mundo literário da escritora traz grande aprendizado, com a intensa riqueza de estilo e de inovação que a arte literária oferece e, com certeza, é compreendido pelos pequenos leitores. Ainda mais a criança que tem essa facilidade, e, podemos reiterar, necessidade de imaginar e sonhar. Entende-se, acima de tudo, que a linguagem utilizada pela escritora

é uma criação artística, e que ela oferece a seus leitores com essa inventividade linguística muito mais do que uma história de ficção infantil: agrega humor e entusiasmo a seus textos.

Por último, este estudo procurou exemplificar em pequena parte o que esse universo literário da Eva Furnari oferece em termos linguísticos. Com certeza esta análise poderia ser ampliada e ter continuidade futuramente, já que o repertório de obras e léxico da escritora é ainda maior.

Referências

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.

BASILIO, Margarida. *Teoria Lexical*. São Paulo: Ática, 1987.

BASILIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis, Vozes: 1970.

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2006.

Eva Furnari. Disponível em: <<http://www.evafurnari.com.br>>. Acesso em: 13 set. 2019.

FURNARI, Eva. *Drufs*. São Paulo: Moderna, 2016.

FURNARI, Eva. *Felpe Filva*. São Paulo: Moderna, 2006.

FURNARI, Eva. *Não confunda*. São Paulo: Moderna, 2011.

FURNARI, Eva. *Os problemas da família Gorgonzola*. São Paulo: Global, 2004.

FURNARI, Eva. *Você troca?* São Paulo: Moderna, 2011.

FURNARI, Eva. *Tantãs*. São Paulo: Moderna, 2019.

LIMA, Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos, 2019. Disponível em: <:// michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/>. Acesso em: 13 set. 2019.

ROCHA, Assis. *Estruturas Morfológicas de Português*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

SANDMANN, Antonio José. *Competência Lexical*. São Paulo: UFPR, 1991.

SANDMANN, Antonio José. *Morfologia Lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.

ZENI, Adriane de Fatima. *Prof, conta uma história!* Manual para o professor que tem desejo de contar histórias. Curitiba: Appris, 2018.

“OLHOS APRUMADOS” ÀS PRÁTICAS SOCIAIS: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Carla Alves da Silva

Introdução

A prática de leitura do texto literário em sala de aula perpassa por diferentes abordagens, haja vista que a experiência com os diferentes textos disponibilizados ao leitor pode, entre tantas possibilidades, ser elemento importante para a formação do indivíduo e, ainda, permite oportunizar, a partir do material apresentado, o entretenimento ao público alvo, alunos de 8º ano, do ensino fundamental II, que é para quem, entre outras possibilidades, o texto se direciona. É válido acrescentarmos, junto a tais reflexões, que “as primeiras experiências com a leitura literária assinalam um meio privilegiado do conhecimento entre sujeito e o mundo” (SILVA, 2013, p. 54).

É necessário destacarmos, inclusive, que, permeado a essas considerações, surge um atuante fundamental na construção desse processo de formação do leitor – o professor. É, portanto, este ator que poderá conduzir, a partir de diferentes estratégias, o público alvo da leitura à reflexão. Sobre isso, a crítica literária Cecília Bajour, em algumas de suas abordagens a respeito do papel dos “mediadores entre os leitores e os textos”, discute sobre as questões que envolvem a temática em pauta e acrescenta que “é enriquecedor pensar como leitura esse momento do bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós” (BAJOUR, 2012, p. 23). Assim, entendemos que dialogar a respeito do que se lê é fundamental para, a partir das trocas experienciadas e da interação entre os participantes da prática leitora, tornar ainda mais amplo o processo de leitura em sala de aula com foco, especialmente, na formação do leitor literário.

Entre outros espaços, como o contexto familiar ou social, o ambiente escolar também pode ser considerado como um universo onde o leitor vivencia e multiplica as experiências lidas às que ele vive cotidianamente. Por outro lado, é importante ressaltarmos que tais vivências e práticas, independente do espaço em que elas são concretizadas, podem “ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos, mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavorecidos” (PETIT, 2013, p. 31).

Desse modo, entendemos que o exercício com o texto literário, com vistas às práticas sociais, pode ser relevante para que os discentes, ao se depararem com obras que dialoguem com a realidade em que estão inseridos, possam refletir sobre ela e, quiçá, anseiem por um mundo mais justo e igual entre os viventes.

Assim, julgamos necessário discutir a respeito da escolha do conto “Olhos apurados”, de Jarid Arraes (2021). Ressaltamos, a princípio, a importância da escrita da autora para os dias atuais, principalmente por que os temas abordados tanto nos poemas, como nos cordéis e nas narrativas contísticas produzidas pela escritora, trazem à tona referências notórias à representação da figura da mulher na sociedade, bem como coloca em primeiro plano tipos sociais que, em variados casos, estão à margem da sociedade.

Quanto a “Olhos apurados”, trata-se de um conto publicado inicialmente no site do Instituto Moreira Sales e, posteriormente, adicionado à coletânea de textos da autora, inseridos no Blog da Companhia. Neste espaço Jarid Arraes, periodicamente, escreve, de modo bastante singular e pessoal sobre a própria escrita, bem como deposita, na mesma ferramenta, textos homônimos publicados por ela mesma ao longo da carreira.

A narrativa contística “Olhos apurados” é composta por um enredo desenvolvido a partir de dois personagens – uma menina e um menino – que mantêm uma amizade típica da adolescência, principalmente por que a garota nutre pelo adolescente uma paixão platônica, apesar de, algumas vezes, dar a entender que gostava do amigo. Ao longo da narrativa, percebemos um anseio da protagonista, que também é narradora da história, em querer falar tudo o que sente, todavia, o medo faz com que ela não avance nas possíveis investidas direcionadas ao garoto.

Um elemento preponderante que permeia toda a narrativa “Olhos apurados”, cujo mote se constrói a partir de temas voltados com fito de fazer leitor refletir sobre variadas questões em pauta na sociedade, são as abordagens sobre diferenças sociais entre indivíduos, aceitação do corpo e estereótipos construídos pela sociedade que geram inúmeros preconceitos entre membros de uma comunidade. Por isso, acreditamos que trazer à tona e apresentar essas leituras que incitem o leitor desses textos à reflexão pode ser de grande valia para a formação do indivíduo enquanto ser social.

A partir das abordagens dispostas até aqui, destacamos que o objetivo da discussão presente neste trabalho é formar leitores críticos, a partir da apresentação de uma proposta de letramento literário, com vistas às práticas sociais, por meio da leitura e das reflexões em torno do conto “Olhos apurados”, da escritora contemporânea Jarid Arraes. Além disso, acrescentamos, ainda, que a proposta apresentada pode ser sugerida

aos anos finais do ensino fundamental II, no nosso caso específico, às turmas de 8º ano, como já dito outrora.

O presente artigo é composto, primeiramente, pela introdução. Nesta seção iniciamos algumas reflexões em torno da leitura em sala de aula e do seu papel social ao ser exercitada nesse espaço. Apresentamos, ainda, nesse mesmo recorte, a autora Jarid Arraes, bem como um dos seus contos intitulados “Olhos apumados”, cujo material é utilizado para dar encaminhamentos à metodologia escolhida para o referido trabalho. No desenvolvimento, discutiremos sobre letramento literário e suas implicações na formação do leitor e apresentaremos alguns conceitos a respeito da leitura a partir da perspectiva de alguns estudiosos e pesquisadores. Em seguida, iremos expor uma proposta de letramento literário baseada no conto citado anteriormente e, por fim, finalizaremos com as considerações finais a respeito das questões levantadas ao longo de toda a abordagem.

Letramento literário: algumas implicações

Para compreendermos alguns aspectos que se referem ao letramento literário, convém trazermos definições de importantes teóricos sobre o termo em questão. Iniciamos, todavia, com o conceito apenas de letramento, haja vista que, a partir da referida nomenclatura, novos conceitos surgem e se somam à acepção inicial. Destacamos o que discute Magda Soares sobre letramento, ao defini-lo como “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2014, p. 18). Acrescentamos, ainda, o viés teórico abordado pela autora, ao exemplificar que uma criança pode não saber ler ou escrever, todavia ao folhear os livros manuseados por ela, ao fingir lê-los, “já penetrou no mundo do letramento” (SOARES, 2014, p. 24). Desse modo, compreendemos que a junção dos elementos família, sociedade e escola podem se configurar como relevantes para o letramento do indivíduo desde a primeira infância.

De acordo com Angela Kleiman, outra estudiosa que discute o vocábulo em pauta, bem como reflete a respeito das devidas implicações do referido termo ao dia a dia do indivíduo, “hoje o letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2003, p. 19). Se analisarmos que a leitura em sala de aula deve cumprir o seu papel quanto às práticas sociais,

compreenderemos que a junção do termo letramento ao vocábulo literário, fundindo-se na expressão letramento literário, assim como sua aplicabilidade às vivências do indivíduo, será fundamental para a concretização de tais *práxis* discutidas nesse trabalho, principalmente no que tange ao ensino de literatura em sala de aula.

A fim de mantermos diálogos com as discussões anteriormente apresentadas, colocamos em foco alguns pressupostos evidenciados pelo estudioso e professor Rildo Cosson. O autor traz algumas reflexões a respeito de letramento literário e o define como “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (COSSON, 2014). Além disso, o referido professor prossegue a discussão envolto ao tema e, ao conceituar o termo, discute algumas características fundamentais para que o letramento literário seja efetivado, ao citar que:

Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário (COSSON, 2014).

Percebemos que, nas quatro características apresentadas por Cosson, tidas como fundamentais para a efetivação do letramento literário, há a comunidade escolar sendo colocada como atuante para que tal construção se configure em êxito ao público alvo desse processo efetivo abordado pelo autor, haja vista que, de acordo com Renata Souza e Rildo Cosson, “o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102).

Por fim, tais abordagens dialogam com as discussões propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto às Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Para alcançar os objetivos no que tange à competência 9, a sugestão do referido documento é que discente deve:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-

culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p. 85).

Na próxima seção, traremos alguns conceitos no que tange à leitura e, também, discutiremos, sob a ótica de estudiosos na temática, sobre a formação crítica do leitor literário a partir da primeira abordagem citada neste parágrafo.

A leitura e a formação de leitor

Adentraremos, nesta seção, em algumas concepções que envolvem o vocábulo leitura. Novamente, traremos à pauta as discussões de Angela Kleiman, que considera o termo partindo de pontuais considerações, como o conceito de:

Uma prática social que remete a outros textos e a outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem um grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados (KLEIMAN, 2002, p. 10).

Compreendemos, por isso, que o exercício em sala de aula a partir do objeto leitura pode proporcionar aos discentes inúmeras reflexões em torno daquilo que os rodeiam haja vista que “são múltiplos e diversificados os usos da leitura”, pontua Ezequiel Theodoro da Silva, em ensaios sobre *Criticidade e Leitura*. O autor ainda afirma que a leitura pode ser realizada “também para criticar e, dessa forma, desenvolver um posicionamento diante dos fatos e das ideias que circulam por meio dos textos” (SILVA, 2009, p. 28).

Em torno do ato da leitura, percebemos o quanto essa é concretizada, seguindo diferentes vias, por meio de um agente fundamental. Destacamos o que a pesquisadora Vera Aguiar aborda, ao discutir sobre a temática, em um artigo intitulado “O saldo da leitura”, quando define que:

O processo de leitura pressupõe, portanto, a participação ativa do leitor, que não é mero receptor de uma mensagem acabada, mas, ao contrário, interfere na construção dos sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência de leitura e de vida. Isso se dá porque a obra fornece pistas a serem seguidas pelo leitor, mas deixa muitos espaços em branco, nos quais ele não encontra orientação e precisa mobilizar seu imaginário para continuar o contato (AGUIAR, 2013, p. 153).

É de acordo com essa perspectiva apontada por Vera Aguiar que compreendemos o papel do leitor na leitura de textos diversos em sala de aula, a partir das mediações propiciadas pelo professor, que sugere determinadas obras ao público alvo desse processo. Entendemos, ainda, que as construções textuais podem oferecer, a quem elas se direcionam, ferramentas para a compreensão e à percepção do mundo, de modo a tornar o indivíduo leitor atuante quanto às questões vivenciadas por ele no dia a dia. Ressaltamos, portanto, algumas funções direcionadas ao elemento texto, com base, inclusive, nas intenções do autor ao construí-lo. Para comprovarmos tal afirmação, tomemos como argumento as discussões de Vicent Jouve a respeito do processo argumentativo do texto, este se estabelece

Como resultado de uma vontade criadora, conjunto organizado de elementos, é sempre analisável, mesmo no caso das narrativas em terceira pessoa, como “discurso”, engajamento do autor perante o mundo e os seres. No vocabulário da pragmática, será dito que a intenção *ilocutária* (a vontade de agir sobre o destinatário, de modificar seu comportamento) é inerente aos textos de ficção (JOUVE, 2002, p. 21).

A partir das discussões propostas por Jouve, apreendemos uma das funções que a leitura exerce sobre o indivíduo – o poder argumentativo –, haja vista que “a intenção de convencer está, de um modo ou de outro, presente em toda narrativa” (JOUVE, 2002, p. 21). Além disso, acrescentamos que, junto ao autor e a outros enunciadores do texto “o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve” (PETIT, 2009, p. 28). Ainda nos baseando nas reflexões de Michèle Petit, ao dar enfoque à leitura como um espaço íntimo propiciado pelo/para o leitor, é possível perceber como a leitura é capaz de influenciar toda uma comunidade de leitores, haja vista que:

Esse espaço íntimo aberto pela leitura não é apenas uma ilusão ou uma válvula de escape. Às vezes pode ser: nós nos consolamos das vidas, dos amores que não vivemos, com as histórias dos outros, quando tudo parece estar fechado. Isso nos dá a ideia de que é possível uma alternativa. Esse espaço íntimo é muito povoado: passam por ali fragmentos de frases, escritas ou ditas por outros, que juntamos e que revelam esta parte oculta de nós mesmos (PETIT, 2009, p. 40).

Por conseguinte, a partir das considerações da autora, consideramos que o caminho da leitura é capaz de proporcionar à formação do leitor literário, tendo em vista as circunstâncias propiciadas a partir do momento em que o texto é apresentado ao seu público alvo. É baseado em tais perspectivas que adentramos em algumas questões referentes à formação do leitor literário, em especial, as discutidas por Tereza Colomer em

seu longo percurso de pesquisa em torno da leitura literária na escola. A autora apresenta alguns objetivos quanto à formação do leitor literário, entre eles, destacamos o de “contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade; enfrentar, a partir do confronto entre textos literários distintos, a diversidade social e cultural” (COLOMER, 2007, p. 31). Tais lógicas se fundem com as colocações de Rildo Cosson, em reflexões sobre a temática, ao afirmar que “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2016, p. 40).

Para que a formação do leitor literário seja posta em prática, convém destacar que deve haver um caminho para tal construção, e ela se faz por meio de um longo percurso com diferentes atores sociais, em diálogo com várias instâncias que compõem a sociedade. Regina Zilberman, ao discutir a respeito das questões sobre formação do leitor, elenca algumas colocações válidas para serem citadas aqui. Primeiramente, a autora afirma que o professor, enquanto mediador, precisa abordar o texto de modo plural, considerando-o como um objeto não limitado, e sim, bastante amplo e não fechado quanto aos seus significados. Além disso, Zilberman (2012) também pondera que é necessário considerar as múltiplas interpretações de cada leitor a partir da leitura da obra. É a partir dessas lógicas que a estudiosa considera “que se pode falar de leitor crítico”.

Por fim, é preciso refletirmos sobre a importância de tornar a prática da leitura, com fito na formação do leitor literário, um exercício contínuo em sala de aula, possibilitando, assim, o diálogo com os ditos colocados nos documentos oficiais da educação do Brasil, em especial a BNCC, a respeito da “função utilitária da literatura” na perspectiva do “desenvolvimento da fruição” (BRASIL, 2017, p. 136), haja vista que:

Ler talvez sirva antes de tudo para elaborar um sentido, dar forma a sua experiência, ou a seu lado escuro, sua verdade interior, secreta; para criar uma margem de manobra, ser um pouco mais sujeito da história; por vezes, para consertar algo que se quebrou na relação com essa história ou na relação com o outro; para abrir um caminho até os territórios do devaneio, sem os quais não existe pensamento nem criatividade (PETIT, 2019, p. 43).

Na próxima seção, apresentaremos uma proposta de letramento literário baseado no conto “Olhos apurados”, de Jarid Arraes e elencaremos alguns pontos para que o texto seja possível de ser abordado em sala de aula em diálogo com as discussões ora expostas até aqui.

Uma proposta metodológica com “Olhos apurados”

O manejo com o texto em sala de aula nos exige, enquanto professores e, conseqüentemente, mediadores da leitura literária, que estejamos sensíveis e atentos às várias possibilidades de apresentação dessa diversidade textual direcionada ao público alvo. Gostos, formas de acessibilidade ao objeto de leitura, temáticas, tudo o que envolve a vivência com as variadas obras concedidas e oportunizadas ao leitor deve ser levado em conta. Isso deve ser feito para que o propósito do mediador a partir da experiência com o texto literário proposto ao público alvo alcance níveis consideráveis e, entre outras conseqüências, o leitor possa “tomar parte ativa em seu próprio futuro e no futuro do mundo que o cerca” (PETIT, 2013, p. 43).

A partir da reflexão proposta, apresentamos uma possibilidade de trabalho de leitura do texto literário a partir do conto “Olhos apurados”, de Jarid Arraes. Por se tratar de uma narrativa contística curta, a sugestão posta aqui pode ser realizada no momento da aula e, claro, sempre com a mediação do professor. Acrescentamos, ainda, que a proposta aqui direcionada se destina às turmas de 8º e 9º do ensino fundamental II, todavia, não se limita apenas a esses anos, podendo se ampliar para todos os anos finais desse mesmo ciclo sugerido.

Para iniciarmos, antes da leitura do texto, sugerimos uma predição a partir da apresentação do título do conto aos alunos. Para tal atividade, propomos que o mediador disponibilize, por meio de um *link*, a ferramenta digital *Google Jamboard* para os discentes. Com ela, é possível inserir notas adesivas em um espaço predeterminado e com as orientações devidas. Solicitamos, por isso, que os alunos, mediados pelo docente, insiram o que pensam sobre a expressão olhos apurados e exponham opiniões a respeito do que leem e, a partir das notas adesivas inseridas pelos colegas, dialoguem com as informações compartilhadas entre si. Com o referido exercício, almejamos que haja o contraste das previsões feitas antes da leitura em contraponto às conclusões realizadas após a leitura.

Logo em seguida, solicitamos que os discentes façam a leitura do conto de modo ininterrupto, juntamente com o professor, haja vista que se trata de uma leitura muito fluida e com uma linguagem deveras acessível ao leitor. Esse segundo momento pode ser realizado em voz alta, já que, em toda a narrativa, a dinamicidade e a linguagem dialogam e se complementam, além de acrescentarem sentido ao texto.

Após a leitura realizada, sugerimos que, inicialmente, as discussões se pautem em como a linguagem é construída no texto, haja vista que algumas expressões se configuram

tipicamente características de determinada região – Nordeste –, citamos, por exemplo, “que só a peste”, “não dar moral”, “pinicado nas canelas”, “tira primeiro o próprio rabo do caminho”, “pegar o bichinho pela mão”, “o povo mangava”, “mainha”, “comia meu juízo”, “só de butuca”, “não dar moral pro povo”, “só zuada”, “oxe”, entre outras. Apresentamos essa atividade como uma possibilidade justamente para contextualizar o indivíduo leitor ao seu espaço enquanto pertencente a um lugar.

Julgamos interessante a contextualização dos temas presentes na narrativa “Olhos apurados” de modo a prosseguir com a descrição da proposta de leitura do texto literário. Para isso, retomamos as temáticas abordadas no conto, que se configuram em estereótipos moldados pela sociedade em relação ao olhar do outro, capazes de gerar violências que são praticadas a partir do preconceito entre indivíduos por conta das diferenças físicas, gerando, inclusive, outras ações hostis como o *bullying*, prática tão comum principalmente entre adolescentes. A partir de tais temáticas, sugerimos a utilização de tiras a fim de tornar mais lúdica a discussão e, assim, proporcionarmos maior fluidez aos questionamentos que surgirem. A seguir, expomos três exemplos de tiras que poderão direcionar melhor a proposta.

Figura 1 - Tira de Armandinho



Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/106515334324/tirinha-original>. Acesso em 27 jun. 2021.

Figura 2 - Tira de Armandinho



Disponível em: <https://bityli.com/nLD5Q>. Acesso em: 27 jun. 2021.

Figura 3 - Tira de Armandinho



Disponível em: <https://bityli.com/iZXhT>. Acesso em: 28 jun. 2021.

Na Figura 1, é possível dialogarmos com os alunos em torno de algumas análises. A personagem feminina é consolada pelo garoto, que a aconselha sobre não se importar com as críticas relacionadas a um acessório utilizado por ela. Em contraponto a isso, há um acréscimo de reflexão quando Armandinho destaca que há problemas maiores do que ter a visão prejudicada e precisar utilizar os óculos. Ao fazermos um paralelo da tira com o conto “Olhos aprumados”, percebemos que os diálogos entre os textos se estabelecem de modo pertinente. Os protagonistas da narrativa, a todo momento, são apontados pela sociedade em relação aos seus estereótipos – a menina não tem a beleza padrão aos olhos do povo, mas é bonita demais para o garoto que tem um desvio de visão – ou seja – é zarolho ou “zaroió”, como é nomeado no conto. Ademais, não é possível observar, em nenhum momento da narrativa, alguém próximo aos dois amigos para dizer-lhes que eles, por si só, já se bastavam, que não era necessário se atentarem para as particularidades tidas como supérfluas.

Quanto à Figura 2, podemos analisar que o garoto valentão pode representar a sociedade que dita as regras, rechaça, aponta, julga e, por fim, não acolhe. Acrescentamos, ainda, como esse meio social oprime, principalmente, a figura feminina, desde a infância, ao tomar para si o poder de decisão da mulher, impedindo que ela possa escolher, sem julgamentos, quem ela possa amar e vivenciar experiências diversas. Vemos que, no conto, os julgamentos das pessoas influenciaram no destino das personagens haja vista que, de certo modo, a protagonista sempre retomava questões referentes à opinião alheia mesmo se posicionando contra as tais.

Por fim, na Figura 3, podemos partir da análise de que a sociedade dificilmente estará satisfeita com o gosto, com as opiniões ou com a particularidade do outro. Tais pontos podem ser vistos também na narrativa contística em análise, haja vista que a protagonista se questiona e narra que ela “não era bonita pra Marcelo, nem pra Júlio, nem

pra Cacá, talvez só bonita pra Ramon, de uma hora pra outra [...] era bonita demais pra Zarôio” (ARRAES, 2021).

Como sugestão de extrapolação, apresentamos duas atividades que podem ser propostas aos alunos a fim de que eles possam colocar em prática as análises e as reflexões realizadas ao longo da leitura do conto. Primeiramente, propomos a criação de uma conversa entre os protagonistas, via *Whatsapp* ou disponibilizada por meio de um *Podcast*, após 10 anos sem se veem, a partir de um encontro casual, na rua, entre os dois. O diálogo deverá ser construído partindo das reflexões realizadas ao longo da análise.

A fim de ampliar a discussão para toda a comunidade escolar, propomos também a elaboração de um *tweet* – mensagem publicada na rede social *Twitter*, composta por até 140 caracteres, que podem se constituir por texto, foto, GIF ou vídeo. O conteúdo a ser apresentado deve dialogar com a linguagem presente no conto e precisa conscientizar/reivindicar a respeito de algumas das temáticas abordadas na narrativa, sejam elas os estereótipos, o preconceito, a falta de poder de decisão da figura feminina, a desigualdade social, bem com as implicações de tais questões elencadas no meio social.

Considerações finais

Após as discussões propostas no trabalho em pauta, que se configuraram em pressupostos referentes ao letramento literário, à leitura e à formação do leitor, entendemos que há, ainda, um longo percurso a se seguir para que a leitura em sala de aula seja ampliada e apreciada por todos os públicos, sem distinção, e ultrapasse os muros da escola. Além disso, acreditamos na leitura como um processo capaz de formar o indivíduo e, assim, seja possível, também, a modificação do espaço onde esse atuante vive. Por isso, as escolhas de obras oportunizadas aos alunos, feitas pelo mediador, em diálogo com o seu público alvo, são peça fundamental para um possível êxito e fazem parte do processo de formação do ser.

Entendemos, além disso, que tais reflexões postas aqui são necessárias para que compreendamos as práticas do letramento literário como um caminho possível em que se permita o debate de temas que fazem parte do contexto do estudante e, dessa forma, seja possível proporcionar ao público alvo reflexões a respeito de questões voltadas para o combate ao preconceito, à desigualdade e a outros temas afins, com vistas, é claro, às mudanças sociais.

Por fim, ao entrarmos em consonância com as discussões propostas neste trabalho, bem como com os ditos apresentados nos documentos oficiais que regem a educação do nosso país, estaremos, enquanto pesquisadores, educadores e professores, emitindo um som uníssono em relação às causas mais urgentes que eclodem em nossa sociedade e que precisam de mudanças urgentes a fim de que possamos viver em harmonia socialmente.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

ARRAES, Jarid. Olhos apurados. *Blog da Companhia*, 2021. Disponível em: <https://www.blogdacompanhia.com.br/colunistas/visualizar/Jarid-Arraes>. Acesso em 21 jun. 2021.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 24 jun. 2021.

COSSON, Rildo. Letramento Literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, VAL, Maria da Graça Costa, BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em 26 jun. 2021.

_____. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

JOUVE, Vicent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (org). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

_____. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Márcia Cabral da. A leitura literária como experiência. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magna. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São Paulo: Unesp, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em 24 jun. 2021.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2012.

RELEITURAS DE *MADAME BOVARY*: LETRAMENTO E INTERDISCIPLINARIDADE

Maria Cristina Ferreira dos Santos

Introdução

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o Ensino Médio, na área de Linguagens e suas Tecnologias, o escopo do processo de ensino-aprendizagem é que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente às dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral.

Na continuidade do aprofundamento das competências e habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental, considera-se cinco campos de atuação, isto é, o da vida pessoal, em que os alunos refletem sobre seu lugar no mundo e como modificam e são modificados pelos processos sociais; o jornalístico-midiático, aprimorar a consciência crítica em relação às mídias e às diversas informações que circulam; o campo de atuação da vida pública, a saber, a análise e produção de textos que regulam a convivência em sociedade; e o campo artístico, isto é, o reconhecimento da multiculturalidade, a apreciação estética, a afirmação das identidades, fruir e produzir manifestações artísticas.

Tomando como premissa os campos supra elencados, a Base Nacional Comum Curricular ainda direciona para o desenvolvimento de habilidades específicas, as quais norteiam o presente trabalho, tais como:

4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p.496) e, ainda “6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (BRASIL, 2018, p. 497).

Para complementar as competências, há as habilidades que devem ser desenvolvidas. As mais pertinentes e que foram determinantes para nosso experimento pedagógico são:

(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.

(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas (BRASIL, 2018, p. 506)

Partindo da constatação de que o trabalho com a Literatura na escola é um desafio, posto que os alunos relutam contra o hábito da leitura, e que a interdisciplinaridade poucas vezes é executada na prática, propomos o diálogo dos componentes da área de Linguagens a partir da leitura, análise e discussão do romance *Madame Bovary*.

A Literatura na escola

O trabalho de exegese e produção dos mais diversos gêneros textuais, sendo, conforme Mikhail Bakhtin (1992), primários, isto é, do cotidiano, ou secundários, ou seja, os mais elaborados, é o cerne do ensino de Língua Portuguesa desde o Ensino Fundamental. Os textos literários, em suas distintas manifestações, estão entre as obras que precisam ser conhecidas pelos estudantes. No entanto, devido à sofisticação de linguagem, extensão das narrativas e temas abordados, muitos jovens não se dedicam à sua leitura, preferindo textos curtos e imagéticos, sobretudo do universo digital.

Muito embora haja vários textos literários interativos, de alta qualidade estética e linguística, que circulam nas mídias e redes sociais, como os microcontos, por exemplo, que combinam uma narrativa brevíssima com imagens, a Literatura Clássica não deve se tornar obsoleta no ambiente escolar.

Segundo Benjamin Abdala Junior (2003), em seu artigo *História literária e o ensino das literaturas de língua portuguesa*, que faz parte da obra *Questões de Literatura*, organização de Paulo Becker e Márcia Helena S. Barbosa, a abordagem dos períodos literários e das respectivas obras é extremamente importante para que o aluno se identifique, ampliando suas lentes de leitura de mundo, para criticar o que não é mais adequado, ou perpetuar os costumes profícuos. Para isso, elencar as características de

cada escola literária não é suficiente, posto que é preciso se embrenhar nas obras, as quais são o objeto de análise e de construção semântica, histórica e cultural:

Falamos de impactos – a obra em seu tempo e em tempo posterior, contíguo ou não. Se pensarmos no ensino, há uma forma de impacto sempre produtivo: o necessário impacto no aluno. Para tanto, precisamos reformular a univocidade que continua a embalar os discursos relativos à história da literatura. Ela não pode continuar a ser uma narrativa unilinear, construída exteriormente ao texto literário. A história da literatura deve ser vista, entendemos, nessa plurivocidade discursiva, com relatos entrecortados, conflituosos, como matéria voltada para o antes que pode vir a ser o depois no enovelado de linhas que se embaraçam, torna-se necessário buscar ainda intersecções e confluências com conjuntos de outros repertórios (ABDALA JUNIOR, In: BECKER, Paulo; BARBOSA, Marcia Helena, 2003, p. 15-16).

A metodologia escolhida para abordar uma obra em sala de aula deve propiciar uma efetiva ponte comunicativa entre as experiências dos alunos e a visão de mundo do autor, tema e formas literárias do passado. O aluno precisa assumir o papel de protagonista, em que infere sentidos e participa do processo semântico de entendimento dos enredos.

Vera Queiroz e Roberto Corrêa dos Santos (2003), em *Linhas para o ensino de literatura*, corroboram o exposto quando admoestam que:

Se o que se chama “ensino” não levar em conta o saber acumulado e as histórias vivenciadas pelos sujeitos envolvidos, constituir-se-á em mero acúmulo de informações, semelhante ao espaço aterrado com toda espécie de materiais. E não ainda o conhecimento profícuo. Assim é porque aquele que, em certo tempo, ouve, ou lê, ou vê, necessita portar consigo, e singularmente, as chaves de abertura às portas daquela poderosa vivência do outro: para fazê-la sua, para torna-la matriz de seu próprio conhecimento, podendo estar apto a fazer as conexões internas com os dados que lhe chegam à Inteligência, aos olhos, aos sentidos todos. Nesse momento, o saber poderá transformar-se em conhecimento verdadeiro e gerar ações – concretas, psíquicas, físicas, mentais – passíveis de suscitar as grandes e nobres metamorfoses do espírito, fim último de todo aprendizado (QUEIROZ; SANTOS, In: BECKER, Paulo; BARBOSA, Marcia Helena 2003, p. 85-86).

Nessa dialética, ou seja, da troca entre professor e aluno e aluno-professor, da obra literária com o leitor, e vice-versa, da circulação de informações, o aprendizado se concretiza. Por isso, o trabalho interdisciplinar é imprescindível, posto que o conhecimento ocorre na interação, no estabelecimento de uma rede dialógica. E os textos literários são, por si sós, uma aula de saberes, na medida que:

Com um livro de literatura, obtêm-se conhecimentos históricos, geográficos, antropológicos, linguísticos, econômicos, filosóficos; com ele, podem-se também compreender as várias culturas, os modos de viver dos diferentes povos e grupos sociais, seus distintos códigos de condutas, relativas à alimentação, ao vestuário, aos costumes, às modas. [...] Ela oferece, igualmente, o mapa sobre onde e como

uma obra se constitui, em que tempo, com que regras, pois é nela que os acontecimentos aparecem encenados sob o poder da linguagem (QUEIROZ; SANTOS, 2003, p. 87).

Assim, a partir do estudo de uma obra literária, estamos abrangendo várias áreas de conhecimento. Quando estendemos a exegese para práticas linguísticas, isto é, produção de textos, apresentações, peças teatrais, elaboração de desenhos, confecção de painéis, vídeos, *memes*, entre vários outros, executamos a proposta didática do Multiletramento, a saber, abordar o maior número de gêneros textuais para que o discente possa lê-los e produzi-los nas diversas instâncias de usos sociais da língua.

A professora Regina Zilberman, em *A leitura na escola* (1986), discorre sobre os aspectos históricos que levaram à crise da leitura e o papel da escola para impedir este processo. Ao mostrar a evolução do acesso à leitura, salienta que o objetivo primordial do ato de ler é a emancipação: “[...] o conhecimento vem a ser concebido como a ponte para a liberdade e para a ação libertadora” (ZILBERMAN, 1986, p.14).

Apesar da obra ter sido publicada na década de oitenta do século vinte, Regina Zilberman preconiza os ideais do Multiletramento, pois afirma que dominar os diversos gêneros, mormente os literários, é lapidar as habilidades linguísticas e, assim, ter um passaporte para as diversas interações sociais. A leitura literária é uma das mais complexas e completas que há, pois propicia ao leitor, além do código linguístico, o contexto histórico e cultural, como vemos:

Verifica-se em que medida a leitura da literatura reproduz a convivência com o mundo exterior, também esta uma modalidade de lê-lo. E por que esta ação não pode prescindir do objeto fixado pela escrita – o texto literário – sob pena de se tornar um exercício estéril, já que esvaziado daquilo que consiste no seu destino. Por sua vez, esta atividade de decifração traduz um adentramento no real, porque o texto age como uma síntese dele. Neste aspecto, a obra de ficção, fundada na noção de representação da realidade, exerce este papel sintético de forma mais acabada, fazendo com que a leitura e literatura constituam uma unidade que mimetiza os contatos palpáveis e concretos do ser humano com seu contorno físico, social e histórico (ZILBERMAN, 1986, p. 19).

E, mais importante do que decifrar um fragmento temporal, espacial e cultural representado por uma obra literária, é agir sobre o enredo, fazendo parte dos desdobramentos da narrativa. Os textos literários criam um elo entre as realidades que se propõem representar, entre o antes, o devir, e as experiências do leitor:

[...] se o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto um convívio com a linguagem, como o exercício hermenêutico de

interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita, a obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura. Pois, sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada. Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche estas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Deste modo, à tarefa de deciframento se implanta outra: a de preenchimento, executada particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação (ZILBERMAN, 1986, p. 19).

Além disso, a leitura literária é a mais democrática das práticas de exegese em sala de aula porque, ao valorizar as inferências dos alunos, suas bagagens culturais, e suas percepções dos textos, enfraquece a tradicional e, muitas vezes, ineficaz, hierarquia do “professor que tudo sabe e do aluno que apenas recebe informações”. A partir do processo de decifrar as obras e compartilhar suas análises, o aluno-leitor torna-se protagonista de seu processo de apropriação do Letramento.

William Roberto Cereja, em *O dialogismo como procedimento no ensino de Literatura* (2005), corrobora o raciocínio supramencionado ao mostrar que uma das maneiras mais profícuas de abordar a literatura em sala de aula é, ademais de valorizar as inferências do leitor, fazer o diálogo do contexto histórico da obra com o da atualidade: “Libertemos, então, a obra de seu tempo, fazendo-a ressoar e renascer aos olhos do leitor contemporâneo, que procura compreender o presente com os olhos no passado” (CEREJA, 2005, p. 195).

Essa dinâmica de leitura e releitura literária, e ponte entre diferentes épocas e entre diversas instâncias de uso linguístico, que realizamos num trabalho interdisciplinar com a obra *Madame Bovary*.

Releituras de *Madame Bovary*

Para que os alunos da segunda série do Ensino Médio Integral da Escola de Educação Básica Almirante Barroso (Canoinhas – SC) se apropriassem da contextualização histórica do Realismo, bem como conhecessem as principais obras, fizemos um trabalho interdisciplinar, no qual houve a integração dos componentes Língua Portuguesa e Literatura, Espanhol, Arte e Projeto de Vida.

A professora de Língua Portuguesa trabalhou com as principais características e acontecimentos históricos e da importância de conhecer a obra pioneira, que deu início ao movimento e influenciou todas as demais, a saber, *Madame Bovary*, do francês Gustave Flaubert.

Em minhas aulas de Espanhol, os alunos, a cada semana, eram incumbidos de ler alguns capítulos da obra e discutir durante as aulas. Essa etapa foi de extrema importância para que eles assimilassem os costumes da época e as problemáticas sociais presentes no enredo, como a segregação da mulher, as convenções sociais, a hipocrisia humana, a ironia em relação à influência da igreja, a crítica em relação ao Romantismo, e o tema da liberdade.

Um dos traços estilísticos do período e do romance que mais chamou a atenção dos alunos é o excesso de detalhes nas descrições dos ambientes e das personagens. Para exemplificar, uma aluna ressaltou o excerto abaixo:

Chegou um dia pelas três horas; todo mundo estava no campo; ele entrou na cozinha, mas não percebeu logo Emma; as persianas estavam puxadas. Pelas fendas de madeira, o sol alongava sobre as lajes grandes riscas delgadas que se quebravam no ângulo dos móveis e iam tremer no teto. Algumas moscas, sobre a mesa, subiam ao longo dos copos usados e zumbiam afogando-se no fundo, no resto de sidra. A luz que descia pela chaminé, aveludando a fuligem da chapa, dava uma tonalidade azulada às cinzas frias. Emma costurava entre a janela e a lareira; não trazia lenço no pescoço, viam-se em seus ombros pequenas gotas de suor (FLAUBERT, 2007, p. 34).

Outra característica estudada nas aulas de Língua Portuguesa, que é um resquício do Romantismo, e que os estudantes puderam identificar em *Madame Bovary*, é a forte influência que os ambientes e a natureza têm sob as personagens:

Quando o tempo era bom, ela descia ao jardim. O orvalho deixara nos repolhos uma fina renda de prata com seus longos fios claros que se prendiam um ao outro. Não se ouviam pássaros, tudo parecia dormir, a latada coberta de palha e a vinha, como uma grande serpente doente sob o espigão do muro, onde era possível ver, ao aproximar-se, arrastarem-se bichos-de-conta com numerosas patas. Sob os abetos, perto da sebe, o cura de tricórnio, que lia seu breviário, perdera o pé direito, e até o gesso, descascando com a geada, fizera manchas brancas em seu rosto (FLAUBERT, 2007, p. 68).

A segregação feminina fortemente representada pela personagem Emma também foi objeto de análise durante as aulas de Espanhol e um dos pontos que os alunos destacaram como pertinentes. O fato, por exemplo, de que ela se sentia tão abatida em relação às imposições sociais e à falta de liberdade ao ponto de, estando grávida, desejar que a criança fosse um homem para não sofrer restrições:

Desejava um filho; ele seria forte e moreno e se chamaria Georges; e a ideia de ter um filho homem era como a esperança da compensação de todas as suas impotências passadas. Um homem pelo menos é livre, pode percorrer as paixões e os países, atravessar os obstáculos, agarrar a mais longínqua felicidade. Mas uma

mulher é continuamente impedida. Inerte e flexível, ao mesmo tempo, tem contra si a languidez da carne com as dependências da lei. Sua vontade, como o véu de seu chapéu preso por uma fita, palpita ao sabor de todos os ventos, há sempre algum desejo que arrasta, alguma conveniência que retém (FLAUBERT, 2007, p. 91).

Outro fator que estarreceu aos leitores foi a falta de acesso aos livros, ou seja, as mulheres eram impedidas de ler por receio de que as obras fossem venenos que lhes corromperia o caráter. A protagonista Emma Bovary, que era leitora e buscava subterfúgios para ter acesso às obras literárias, foi impedida de o fazer por seu marido e sogra, o que ajudou no seu processo de padecimento.

Ademais, traço determinante para compreender o período do Realismo e fazer a exegese de *Madame Bovary* foi perceber, à revelia do Romantismo, a banalização dos sentimentos, dos relacionamentos, e a triste constatação dos escritores da época de que o ser humano está fadado ao tédio e ao fracasso e, sobretudo, à perpétua insatisfação, como vemos no excerto mencionado por um aluno, no qual o amante de Emma sente-se enfadonho:

Rodolphe ouvira tantas vezes dizer tais coisas que elas nada mais tinham de original para ele. Emma assemelhava-se a todas as suas amantes; e o encanto da novidade, caindo pouco a pouco como uma veste, deixava ver a nu a eterna monotonia da paixão que tem sempre as mesmas formas e a mesma linguagem. Aquele homem tão experiente não distinguia mais a diferença dos sentimentos sob a igualdade das expressões. Porque lábios libertinos ou venais lhe haviam murmurado frases semelhantes, ele mal acreditava em sua candura; era preciso, pensava, descontar suas palavras exageradas, escondendo as afeições medíocres: como se a plenitude da alma não transbordasse algumas vezes nas metáforas mais vazias, já que ninguém pode algum dia exprimir exatamente suas necessidades ou seus conceitos, nem suas dores e já que a palavra humana é como um caldeirão rachado, no qual batemos melodias próprias para fazer dançar os ursos quando desejaríamos enternecer as estrelas (FLAUBERT, 2007, p. 171).

Os alunos tiveram mais dificuldade para entender a complexidade da personagem Emma, suas nuances de caráter e de atitudes, influenciadas pelo meio, pelas relações e pela natureza. Para isso, foi necessário analisar minuciosamente o capítulo em que ficam evidentes esses aspectos, mormente seu estado de saúde sendo afetado por seus câmbios de caráter. Além disso, foi evidenciado como esse enredo determinou muitos outros, como *Os Maias*, de Eça de Queirós, uma vez que as semelhanças entre Emma e Maria Monforte são gritantes no excerto abaixo, em que ambas são como matizes que mudam de cor conforme as circunstâncias:

Nunca a Sra. Bovary fora tão bela quanto naquela época; possuía aquela indefinível beleza que resulta da alegria, do entusiasmo, do sucesso e que é apenas a

harmonia do temperamento com as circunstâncias. Seus desejos, seus pesares, a experiência do prazer e suas ilusões sempre jovens, como fazem às flores o esterco, a chuva, os ventos e o sol, haviam-se gradualmente aberto e ela desabrochava, enfim, na plenitude de sua natureza. Suas pálpebras pareciam talhadas especialmente para seus longos olhares amorosos em que a pupila se perdia enquanto uma sôfrega respiração afastava suas narinas finas e levantava o canto carnudo de seus lábios sombreados sob a luminosidade por um pouco de penugem negra. Ter-se-ia dito que um artista hábil em corrupções dispusera sobre sua nuca a espiral de seus cabelos; eles enrolavam-se negligentemente numa massa pesada e segundo os acasos do adultério que os soltavam todos os dias. Sua voz, agora, tinha inflexões mais indolentes, sua cintura também; algo de sutil e de penetrante emanava mesmo do drapejamento de seu vestido e da curvatura de seu pé. Charles, como nos primeiros tempos de seu casamento, achava-a deliciosa e irresistível (FLAUBERT, 2007, p. 174).

Suas mudanças de preferências e atos díspares a leva inclusive a recorrer à religião e à caridade, o que também ocorrerá com a personagem de Eça. Esta característica também passou despercebida pelos alunos, e foi necessário mostrá-la usando o exemplo abaixo. Além disso, não perceberam a ironia que o autor fez em relação à religiosidade oportuna, ou seja, de recorrer às igrejas, santos e caridade somente para barganha ou purgação:

Quis tornar-se uma santa. Comprou terços, usou amuletos; desejava ter no quarto, à cabeceira da cama, um relicário engastado de esmeraldas para beijá-lo todas as noites [...] Então entregou-se a caridades excessivas. Costurava roupas para os pobres, enviava lenha para as parturientes e Charles, um dia, ao voltar, encontrou à mesa da cozinha três vadios que tomavam sopa. Mandou voltar para casa a filhinha que o marido, durante sua doença, enviara para a casa da ama. Quis ensiná-la a ler, Berthe chorava em vão, ela não se irritava mais. Era uma resignação decidida, uma indulgência universal. Sua linguagem referente a qualquer coisa era cheia de expressões ideais (FLAUBERT, 2007, p. 190).

No entanto, devido à sua complexidade, a languidez de Emma dura pouco tempo e logo encontra outro amante com quem possa amenizar sua insatisfação e a sensação de constante tédio. Uma aluna notou que novamente a descrição excessiva dos detalhes acompanha o ritmo da paixão e a determina, como é perceptível abaixo:

A cama era uma cama de casal de acaju em forma de barca. As cortinas de levantina vermelha que desciam do teto fechavam-se baixo demais, perto da cabeceira que se alargava; e nada havia no mundo de mais bonito do que sua cabeça morena e sua pele branca destacando-se sobre aquela cor púrpura quando, com um gesto de pudor, ela fechava os dois braços nus, escondendo o rosto nas mãos. O tépido aposento, com seu tapete discreto, seus ornamentos alegres e sua luz tranquila, parecia totalmente favorável às intimidades da paixão. Os bordões que terminavam em flechas, as pateras de cobre e as grossas bolas dos cães da chaminé brilhavam de repente se o sol entrasse. Havia sobre a chaminé, entre os candelabros, duas dessas grandes conchas róseas em que se ouve o barulho do mar quando se lhe aplica o ouvido (FLAUBERT, 2007, p. 231).

Outro estudante recitou um excerto em que o próprio amante de Emma se admira com a sua complexidade e tenta defini-la: “Pela diversidade de seu humor, alternadamente místico ou alegre, tagarela, taciturno, arrebatado, indolente, ela ia criando nele mil desejos, evocando instintos ou reminiscências. Era a apaixonada de todos os romances, a heroína de todos os dramas” (FLAUBERT, 2007, p. 232).

A última observação dos alunos sobre a obra, que retrata as características do período e compõe a protagonista é a insatisfação permanente de Emma, pois ela morre buscando o inatingível e sendo avassalada pelas convenções sociais, cuja contestação é o mote principal das narrativas realistas. Para ilustrar, um aluno trouxe para a discussão a seguinte citação:

Ela não era feliz, nunca o fora. De onde vinha então aquela insuficiência da vida, aquela repentina podridão instantânea das coisas em que se apoiava? ... Mas, se houvesse em algum lugar um ser forte e belo, uma natureza intrépida, cheia ao mesmo tempo de exaltação e de refinamento, um coração de poeta sob a forma de um anjo, lira de cordas de bronze, enviando para o céu epitalâmios elegíacos, por que não poderia ela encontra-lo por acaso? Oh! Que impossibilidade! Nada, aliás, valia o trabalho da procura; tudo mentia! Cada sorriso escondia um bocejo de tédio, cada alegria uma maldição, qualquer prazer um desgosto e os melhores beijos deixavam nos lábios apenas um irrealizável desejo de uma maior volúpia (FLAUBERT, 2007, p. 246 -247).

Depois da exegese da obra *Madame Bovary*, foi solicitado aos estudantes que produzissem prefácios em espanhol para a mesma. Antes disso, foram elencadas as características desse gênero textual, como ele deve apresentar a obra e cativar o leitor.

Para culminância do processo de apropriação das características do Realismo e das particularidades do romance de Gustave Flaubert, os alunos produziram, durante as aulas de Projeto de Vida, poemas e os dramatizaram em formato de vídeo, isto é, fizeram a releitura de *Madame Bovary*, transformando seu enredo e a maneira que cada um o assimilou, em outro gênero literário. É o que podemos ver no exemplo abaixo:

*Foi à porta da casa,
Ela parecia ao singelo balanço de seus cachos castanhos
Juntos aos seus movimentos tão brandos e limpos,
A Madame trazia consigo seu aroma doce e refrescante.
Ela há de ser minha.*

*Todos os dias, é ao lado da lareira que me esperas,
Em suas mãos pálidas, a segurar seus livros e agulhas
Aos distintos e rápidos movimentos que permeiam meus olhos,
Observo-a na fraca luminosidade das brasas ainda ardentes
Ao cômodo, nós dois em silêncio. Logo eu a observá-la.
A Madame e suas complexas paixões,*

*Seduzindo-a aos seus maiores prazeres de sua vida.
Aos prazeres que intensificam-se e tornaram-se desagradáveis...
Não importa-me! Basta-me!
A Madame, e seus amores...
(Emanuelly W. Cavaleiro e Pedro Daniel G. de Souza – alunos da 2ª série do
Ensino Médio Integral da E.E.B. Almirante Barroso).*

É perceptível que os autores do poema foram capazes de abarcar os traços tanto do Realismo quanto da obra analisada e da protagonista Emma Bovary, pois evidenciam a inconstância dos sentimentos e atitudes, a prevalência das paixões no lugar das convenções sociais, o apelo carnal e o inexorável destino do ser humano de estar fadado ao tédio.

Considerações finais

Há muito tempo ouvimos que a leitura está em crise na escola e, de fato, os adolescentes leem cada vez menos, sobretudo os clássicos literários. No entanto, há maneiras de se abordar uma obra que podem ser cativantes e resultar em um trabalho exegético profícuo, bem como em produções textuais de alta qualidade.

De acordo com meu relato, é evidente que o trabalho interdisciplinar é relevante. Nesse caso, teve início nas aulas de Língua Portuguesa, com a contextualização histórica e características do período em questão, e, logo, passando à constatação das mesmas durante a leitura e análise de *Madame Bovary* nas classes de Espanhol, para a releitura em forma de poemas e vídeos desenvolvidos durante o componente Projeto de Vida, e culminando com a apresentação, via plataforma *online*, para a comunidade escolar, a qual foi organizada pela professora de Arte.

A partir dos poemas produzidos, constata-se que os alunos apreenderam a ideologia do Realismo e a importância de uma obra que influenciou o período em que foi publicada e continua determinando o estilo de diversos escritores. Com isso, foram desenvolvidas as competência e habilidades supramencionadas propostas pela Base Nacional Comum Curricular.

Para concluir, cito a professora Regina Zilberman, que corrobora a afirmativa de que a Literatura abrange os textos mais eficazes para desenvolver e ampliar a visão de mundo, por isso devem fazer parte do cotidiano escolar:

Modelo do desvelamento do mundo, a leitura encontra na literatura eventualmente seu recipiente imprescindível. Preservar estas relações é dar sentido a elas. E, se a

escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde elas se rompem em definitivo, sob pena de arriscar sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem diz servir (ZILBERMAN, 1986, p.20).

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BECKER, Paulo; BARBOSA, Marcia Helena. *Questões de Literatura*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de Literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*. São Paulo: Nova Alexandria, 2007.

ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 6 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

O DISCURSO POÉTICO DE PERSUASÃO EM TOMÁS ANTÔNIO GONZAGA NA OBRA *MARÍLIA DE DIRCEU*

Jaciel Ribeiro Rodrigues
Layana Kelly Pereira de Holanda

Introdução

O presente estudo propõe uma análise da Lira I da parte I da obra *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga, autor da escola literária Arcadismo, nascido no Porto, em Portugal, vindo ao Brasil quando criança após a morte de sua mãe. Durante sua vida, no país, exerceu o cargo de ouvidor em Vila Rica, participou do movimento mineiro, junto com outros poetas, tendo como objetivo principal a Independência do Brasil, os contrários a essas ideias prenderam os participantes, e Gonzaga exilou-se do país.

Nesse estudo, pretende-se analisar o discurso de persuasão proferido pela personagem Dirceu com a intenção de convencer Marília, sua amada, bem como gerar confiança e credibilidade ao seu destinatário. Em decorrências dos fatos ocorridos pelo autor, a obra, em análise, é um desabafo de sua experiência pessoal, pois em vários momentos o autor exalta Marília, pseudônimo atribuído à Maria Doroteia Joaquina de Seixas Brandão.

Por essa via, a Lira I apresenta de início, a situação financeira de Dirceu, o eu-lírico aparece como um homem de posses com a intenção de causar uma boa impressão ao seu interlocutor e, sobretudo, valorizar o seu caráter moral, tentando envolvê-lo em seu argumento persuasivo. Em seguida, o eu-lírico demonstra o seu amor à mulher amada, para persuadi-la ele coloca em evidência o respeito que os outros têm por ele, a necessidade de estarem juntos, pois tudo que ele tem não terá valor algum, se ela, Marília, não estiver ao seu lado.

O estudo parte da concepção adotada por Orlandi (2001) que o discurso é uma atividade entre o homem e a realidade em que viver, dessa forma, o sujeito constrói seu discurso a partir de um determinado lugar, implicando na transformação de si e do outro junto à cultura social. Sendo assim, o homem busca ascender sua existência humana para conhecer a si, situar-se e compreender melhor aquilo que é significativo para sua condição humana.

Para tanto, a pesquisa advém da problemática: Quais são os elementos apresentados na construção do discurso da personagem Dirceu para persuadir? O estudo em questão tem caráter bibliográfico, interpretativo e analítico de cunho qualitativo. A base teórico-metodológica relaciona-se aos autores Brandão (2004); Charaudeau (2008); Orlandi (2001), Proença-Filho (2007), entre outros.

Estilo e vida do autor

Tomás Antônio Gonzaga foi um autor árcade nascido no Porto, em Portugal, no ano de 1744, filho de um magistrado brasileiro e de uma portuguesa. Ainda criança, ficou órfão de mãe, sendo criado pela avó que era brasileira. No Brasil, Gonzaga iniciou seus primeiros estudos, terminando-os ingressou no curso de Direito na Universidade de Coimbra, em Portugal, retornando ao Brasil em 1782, onde exerceu o cargo de ouvidor em Vila Rica.

Tomás Antônio Gonzaga participou do grupo mineiro em favor da liberdade do Brasil, foi preso por ser participante ativo do movimento da Inconfidência Mineira, condenado à prisão, foi exilado do país, deixando sua amada Maria Doroteia Joaquina de Seixas Brandão, uma jovem de 17 anos. Em 1792, em seu exílio para Moçambique, Gonzaga se casa com Juliana de Sousa Mascarenhas, uma mulher rica e analfabeta, com ela construiu família tendo dois filhos, falecendo no ano de 1910.

Considerado um dos principais autores do Arcadismo, Gonzaga, utilizou-se da linguagem simples e objetiva, contemplando todas as características da escola literária árcade, como destaca Coutinho [...] “foi o mais árcade dos nossos poetas do século XVIII, inclusive pela tendência acentuada para a poesia bucólica”. [...] (COUTINHO, 2004, p. 227). O gosto pela natureza, a presença de versos livres e brancos, o sentimentalismo puro e livre, colaboraram para uma poesia triunfante, totalmente tranquila e suave na sua beleza.

Conforme Coutinho (2004, p. 231), [...] “a poesia de Gonzaga guarda sempre um tom menor, não destituído de beleza e de uma tranquilidade que se apoia na convicção de que o bem predomina o mal, a justiça triunfaria sobre os maldosos” [...]. O equilíbrio e a simplicidade da poesia de Gonzaga visam expressar um sentimento marcado pelo amor puro e pelo desmanche político, realizado dentro das características da escola literária Árcade.

Percebe-se que a personalidade do autor está nas limitações do movimento literário Arcade, o bucólico, o exagero aos elementos da natureza e o equilíbrio exaltam a poesia do autor e refletem, sobretudo, o amor puro. Bosi (2015), afirma que Gonzaga é conaturalmente árcade, isto é, o autor soube por excelência apresentar uma poesia com todos os elementos que exaltam ao Arcadismo, ser peculiar na preservação de sua obra, trazendo sua experiência amorosa, bem como seu sentimento e sofrimento.

A obra *Marília de Dirceu*

A obra, *Marília de Dirceu*, é composta de três partes: com a temática amorosa e feliz, Gonzaga (Dirceu) apresenta a primeira parte. A saudade, a prisão e o conflito político constituem a segunda parte; na terceira, predomina a solidão, a tristeza e o pessimismo por perceber que não pode ver sua amada. Sua intenção, diante de todos esses fatos, é narrar à Marília os seus sentimentos e convencê-la de sua inocência, mostrando seu sentimento.

Vale ressaltar que, a obra *Marília de Dirceu*, é um desabafo de uma experiência pessoal do autor, sua vida marcada pelo amor à jovem Maria Doroteia Joaquina de Seixas Brandao, seu noivado, o desfecho dessa relação destruída pela força política. Na obra, ele exalta o amor puro, sobretudo, verdadeiro e fiel de um homem convicto de seus sentimentos. A obra, apresenta versos livres e brancos, versos diversificados construídos com versos decassílabos, tetrassílabos, redondilha menor e maior.

A obra, em análise, é dedicada à Marília, inconformado pelo desfecho de sua vida amorosa, Tomás Antônio Gonzaga, constrói as Liras por meio do amor e da dor. Destruído e apaixonado, Gonzaga, exalta seus planos amorosos com a mulher amada como afirma Candido (2000, p. 109) “o poema de lirismo amoroso tecido à volta duma experiência concreta (...) ou o roteiro de uma personalidade, que se analisa e expõe, a pretexto da referida experiência”. O toque pessoal dá a obra elementos vivos, tornando-a mais sentimental, abrindo caminho para o encanto da poesia.

As Liras da parte I contempla a imagem da personagem Dirceu que vive em profundo sentimento amoroso pela sua mulher amada, Marília. O amor exala em todos os versos das Liras, exaltando a si e a imagem da mulher amada. A parte II da obra transporta à personagem Dirceu para o mundo de dor e solidão, no papel de homem aprisionado e apaixonado, Dirceu percorre em seus versos a perda de sua deusa, distante de Marília ele constrói as suas Liras com toque mais pessoal.

Envolvido pelo amor e a situação amorosa desfeita, a obra é um relato da vida do autor. Durante todo o percurso das Liras, Dirceu quase sempre exalta a imagem de sua amada, a presença de Marília aparece de forma física e concreta: “os seus compridos cabelos, que sobre as costas ondeiam, [...] têm cor da negra noite; e com o branco do rosto” [...] (GONZAGA, 2013, p. 21). Sendo assim, seus versos revelam em particular a mulher amada, um caminho de tranquilidade, sentimentalismo, lamentações e ausência de conflito, pois a obra *Marília de Dirceu* contempla o amor fiel cheio de pureza.

Nessa perspectiva, a obra *Marília de Dirceu* é um conjunto de poemas que revelam as experiências pessoais de um homem cuja vida é marcada pelo amor e o desfecho dele. O poeta manifesta todas essas experiências de forma simples e tranquila, mesmo tendo uma vida conturbada. Para Candido (2000), a obra de Gonzaga é admirável por construir uma linha média de sua vida moral, traços seguros de exigências de clareza, sobretudo, afetos da alma de forma sincera e verdadeira.

O discurso poético de persuasão

Segundo Orlandi (2001), o discurso é uma atividade de linguagem necessária para a medição do homem e a sua realidade, tornando possível a permanência e a continuidade dele no espaço em que vive. Compreende-se que o discurso implica na transformação do ser humano junto a uma cultura social que lhe conduz no deslocamento da sociedade, assim, observando a relação do sujeito dentro desse espaço social, procurando conhecer aquilo que lhe faz bem, favorecendo um trabalho de produção.

A representação do homem dentro da sociedade apresenta a interação do discurso no jogo de dialética que contribui para a transformação do seu meio social, pois enquanto ferramenta de comunicação, o discurso colabora para o processo de manifestação da linguagem. Sendo assim, o sujeito afirma sua permanência no espaço social, produzindo uma teia de diálogo e representação com a capacidade de situar-se no mundo para melhor conhecer a si e seu espaço exterior. Como afirma Proença Filho (2007):

Nesse jogo dialético, o homem busca aceder à interioridade da sua essência, para melhor saber de si e situar-se. E, no seu percurso existencial, tem procurado conhecer a si mesmo, o mundo, a sua relação com os outros, a linguagem sua relação com o mundo. (PRENÇA FILHO, 2007, p. 16).

Percebe-se que ao produzir o discurso, o homem, busca a permanência da sua existência no meio que vive e, sobretudo procura situar-se para melhor compreensão

daquilo que é determinado para si. Esse jogo dialético é um processo de transformação que contribui para o indivíduo conhecer a si mesmo, bem como buscar efeito de sentido, que colaboram na sua relação com os outros, além de favorecer a ação de comunicação. Conforme destaca Orlandi (2001):

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto da interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. [...] (ORLANDI, 2001, p. 47).

Então, o discurso parte de uma ação ideológica, na qual o sujeito é condicionado a agir conforme as práticas sociais presentes em um determinado espaço. O discurso é essencial para a vida do ser humano, pois é uma ferramenta que auxilia na transformação da realidade e, é um modo social da produção da linguagem, assumindo um papel importante na formação humana, já que o discurso está interpelado na dimensão sócio-histórica do sujeito, assim, apresentando um jogo de interação entre o indivíduo e sua realidade.

De acordo com Brandão (2004), a fala é determinada pelo lugar e pelo espaço em que se encontra o sujeito, uma vez que essa concepção está centrada na ação histórica do homem, cooperando para o processo de interação com o outro. Isto é, o discurso é um instrumento que situa o homem na sociedade, uma representação do tempo histórico e do espaço social. Daí, compreende-se a ação transformadora do discurso enquanto representação de um determinado lugar, em que o homem constrói relação com a realidade.

Para tanto, compreende-se que é no discurso que a linguagem se manifesta, colocando em evidências as interpretações do indivíduo e a relação sócio-histórica, bem como o efeito de sentido que é produzido. Assim, o discurso é concebido como expressão e materialização da linguagem, uma vez que essa ação estabelece condições para o desenvolvimento e a comunicação do homem, sobretudo, sua interação com o outro.

Nessa relação, aponta-se o discurso poético como objeto de construção do processo de comunicação, pois implica observar o sentimento e a subjetividade do eu-lírico. Dessa forma, o discurso literário busca ir além do texto escrito, apresentando a realidade por aquele que transmite a mensagem, o eu-lírico, contemplando todos os elementos literários presentes na obra, sejam eles a linguagem, ou o contexto em que a obra se situa.

Então, considera-se o discurso poético como manifestação da arte, pois os elementos estabelecem relações com o contexto histórico, bem como a construção da imagem do sujeito dentro de um espaço sócio-histórico, implicando na transformação do discurso e no universo cultural do interlocutor. O poético não se limita nas linhas do texto, mas em todo o ato de comunicação que o discurso literário produz ao seu emissor.

Vale salientar que o discurso poético conforme Proença Filho (2007), faz um percurso que se desenvolve para o universo cultural do receptor, isto é, utiliza-se da linguagem literária para a manifestação do texto, cuja ação é expressar o mundo interior do eu-lírico, suas emoções, sentimentos, ideias e impressões. Sendo assim, o discurso literário é subjetivo, por isso, não se limita somente na obra em particular, mas em toda a manifestação da literatura.

A presença dos elementos subjetivos no discurso literário colabora para o efeito de sentido na obra, pois ao exaltar seu sentimento, o eu-lírico apresenta suas emoções por meio da linguagem literária, assim, relacionando-se com o seu interlocutor e, assim, produzindo efeito persuasivo. O discurso poético apresenta marcas que caracterizam o eu-lírico na sua sensibilidade, expondo suas ideias e visões de mundo, e estabelecendo relação com o contexto histórico.

Para Proença Filho (2007), o discurso literário não diverge do discurso comum, mas apresenta singularidade, uma vez que o literário contempla suas particularidades, a complexidade do texto literário que ultrapassa o lirismo cuja ação é atingir seu interlocutor, a multissignificação que demanda os múltiplos significados, que o discurso poético permite ao leitor e a linguagem conotativa que utiliza do sentido figurado para dá expressividade às palavras e ampliar seus significados.

Por vezes, o discurso poético, estabelece uma relação entre os sujeitos envolvidos, mostrando seus sentimentos, emoções e ideias, tornando o discurso confiável e, assim, tentando persuadir seu interlocutor, como afirma Camargo (2006, p.183) [...], “o ato de persuadir tem uma vertente autoritária, pois quem persuade leva o outro à aceitação de uma dada ideia” [...]. A principal estratégia da linguagem persuasiva é promover o ato de convencimento, em que leva o outro a crê em uma determinada ideia, isto é, entra em jogo os interesses e os valores do alvo a ser persuadido.

A linguagem persuasiva é municiada de aspectos subjetivos que acarretam na construção da imagem de si, colaborando para a organização do discurso, uma vez que os elementos pessoais cooperam para a situação de comunicação e, assim, estabelecer uma boa impressão. Sousa (2003, p. 21), afirma que: “persuade-se pelo caráter, quando o

discurso se pronuncia de forma que torna aquele que fala digno de créditos” [...]. Isto é, os valores individuais são estratégias eficazes para a construção do discurso persuasivo, visto que essa ação coopera para o efeito persuasivo.

Assim, o discurso de persuasão apresenta um jogo de imagem daquele que quer persuadir, os elementos subjetivos marcam a linguagem persuasiva, sendo considerada uma razão para persuadir seu alvo. Portanto, o discurso persuasivo deve ser eficaz para ser desenvolvida a ação de convencimento, pois o que está em jogo é conhecer os interesses e as preferências do outro, dessa forma, garantindo efeito de sentido entre os interlocutores.

Para Ferreira (2010), persuadir equivale vencer o seu opositor apresentando provas lógicas que buscam mover pelo coração, explorando o lado emocional por meio do apelo. Assim, o discurso é constituído de escolhas, a ação apelativa vale-se da percepção em que os argumentos não são aleatórios, mas, sim, intencional, pois o ato de persuadir conforme Ferreira (2010), leva em conta os impulsos, os sentimentos e as paixões, assumindo uma postura afetiva que legitima confiança.

Portanto, o discurso persuasivo é um jogo intencional que preside a construção da imagem de si, enfatizando os aspectos da existência humana e, sobretudo, convencer seu interlocutor a aceitar uma determinada ideia, e os sentimentos, as emoções são elementos essenciais para a construção do discurso. Assim sendo, os argumentos persuasivos pautados nas emoções, tendem a ser eficazes para conduzir aquele que quer persuadir.

A seguir, vê-se as análises das Liras.

Marília de Dirceu: Eu, Marília, não sou algum vaqueiro

A Lira I da parte I de *Marília de Dirceu*, em seus aspectos poéticos, apresenta sete estrofes com dez versos cada um, versos decassílabos, livres e diversificados, acompanhada de um refrão: “*Graças, Marília bela, Graças à minha Estrela!*”. É um exemplo do discurso que gera confiança, a situação inicial da personagem Dirceu é valorizar seu caráter moral enquanto homem apaixonado e com boas intenções com a amada.

Na 1º estrofe, Dirceu apresenta-se com boa índole, buscando valorizá-la, mostrando que é diferente dos outros homens. Sua preocupação inicial, além de expor seu amor, é repassar confiança à Marília, deixando claro no seu discurso que é digno de seu amor e informá-la de suas posses como possibilidade de viverem juntos para sempre, sua

satisfação é proporcionar ao seu destinatário um futuro tranquilo. Pode-se perceber essa situação na estrofe:

*Eu, Marília, não sou algum vaqueiro,
Que viva de guardar alheio gado;
De tosco trato, d'expressões grosseiro,
Dos frios gelos, e dos sóis queimado.
Tenho próprio casal, e nele assisto;
Dá-me vinho, legume, fruta, azeite;
Das brancas ovelhinhas tiro o leite,
E mais as finas lãs, de que me visto.
Graças, Marília bela,
Graças à minha Estrela! (GONZAGA, 2013, p. 19)*

O objetivo do eu-lírico é mostrar à Marília que está bem resolvido na sua situação financeira, e o que possui é suficiente para os dois viverem bem, dando estabilidade a ela e conforto. Dessa forma, Dirceu apresenta à Marília seus argumentos persuasivos por meio das suas posses: “Tenho próprio casal, e nele assisto; dá-me vinho, legume, fruta, azeite;” (GONZAGA, 2013, p. 19), assim, valorizando seus recursos financeiros para poder persuadi-la.

Dessa forma, pode-se perceber nessa primeira situação a demonstração dos recursos financeiros apontado por Dirceu, colocando em evidências seus bens materiais para alcançar a persuasão, isto é, a personagem constrói uma ideia a fim de que seu destinatário à aceite. É possível que o discurso persuasivo proferido por Dirceu esteja revestido por uma verdade, ou não, uma vez que os argumentos refletem ao seu próprio caráter.

Após apresentar as suas posses, o eu-lírico expõe outro argumento essencial para o processo persuasivo, o respeito que os outros têm por ele: “os pastores, que habitam este monte, respeitam o poder do meu cajado” (GONZAGA, 2013, p. 19). Dirceu aponta esse argumento para a valorização do seu caráter, pois as suas qualidades são marcas para a organização do discurso. É possível perceber na estrofe seguinte essa situação de Dirceu como homem respeitado:

*Eu vi o meu semblante numa fonte;
Dos anos inda não está cortado;
Os Pastores, que habitam este monte,
Respeitam o poder do meu cajado.
Com tal destreza toco a sanfoninha,
Que inveja até me tem o próprio Alceste:
Ao som dela concerto a voz celeste
Nem canto letra, que não seja minha.
Graças, Marília bela,*

Nota-se que a estrofe contempla a valorização da índole de Dirceu, outro fator que ele deixa nítido nos versos, são os traços físicos da idade, exaltando a sua beleza: “Eu vi o meu semblante numa fonte; dos anos inda não está cortado;” (GONZAGA, 2013, p. 19). Portanto, esse discurso leva ao destinatário a conhecer o seu orador, de forma que eles estabeleçam relações, colaborando para o ato de persuasão.

A organização do discurso construído pelo o eu-lírico enaltece sua conduta de homem nobre e honrado, visando de início apresentar seu caráter e, assim, gerar confiança e suas intenções com a mulher amada, já que seu objetivo, além de causar-lhe boa impressão, é provar seu amor por Marília. Sendo assim, Dirceu explora seu lado emocional, expondo seus sentimentos, o seu amor puro e verdadeiro, conforme a estrofe a seguir:

*Mas tendo tantos dotes da ventura,
Só apreço lhes dou, gentil Pastora,
Depois que o teu afeto me segura,
Que queres do que tenho ser senhora.
É bom, minha Marília, é bom ser dono
De um rebanho, que cubra monte, e prado;
Porém, gentil Pastora, o teu agrado
Vale mais q'um rebanho, e mais q'um trono.
Graças, Marília bela,
Graças à minha estrela!* (GONZAGA, 2003, p. 19).

Nessa estrofe, observa-se a demonstração do amor de Dirceu, pois para persuadir Marília, o eu-lírico apresenta a ela o seu amor verdadeiro e, sobretudo, um noivo perfeito que pretende amá-la por toda vida. Nessa situação, o eu-lírico afirma que seus dotes não terão nenhum valor se ela, Marília, não estiver ao seu lado: “é bom, minha Marília, é bom ser dono de um rebanho, que cubra monte, e prado; porém, gentil Pastora, o teu agrado vale mais q'um rebanho, e mais q'um trono”. (GONZAGA, 2013, p. 19). Dessa forma, os argumentos consistem em gerar confiança e credibilidade ao seu destinatário.

Para Charaudeau (2008, p. 205), [...] “o sujeito que argumenta passa pela expressão de uma convicção e de uma explicação que tenta transmitir ao interlocutor para persuadi-lo a modificar seu comportamento”. Sendo assim, os argumentos exigem uma proposta sobre o mundo para provocar um questionamento, uma relação de convicção que desenvolva um raciocínio para tentar constituir uma verdade, conduzindo ao ato de persuasão.

Partindo desse pressuposto, percebe-se que o eu-lírico apresenta uma situação inicial que envolve seu caráter e seus dotes, em seguida, ele inicia a manifestação do seu amor, propiciando a interação ao interlocutor em seu discurso. Essa relação colabora para expressar uma dada ideia, já que é necessário construir o discurso por meio de uma interação social e, assim, tornando possível uma mediação entre o eu e outro.

Na 4^o estrofe, o eu-lírico apresenta mais uma sequência de argumentos persuasivos, ao manifestar o seu amor por Marília, Dirceu enaltece a figura da mulher amada descrevendo seus traços físicos e também suas qualidades: “Os teus olhos espalham luz divina, [...] Os teus olhos espalham luz divina”. (GONZAGA, 2013, p 19-20). Por conseguinte, Dirceu procura envolver sua amada através da representação da imagem estabelecida entre eles.

A supervalorização da mulher amada intensifica o discurso persuasivo do eu-lírico, a descrição física do seu interlocutor, contribui para estabelecer relação de confiança e, assim, o outro aceitar uma determinada ideia proferida pelo persuasor. Outro argumento destacado pela personagem Dirceu para construir o ato de persuasão, é demonstrar a preocupação com o futuro dos dois. Pode-se perceber essa relação na estrofe:

*Leve-me a sementeira muito embora
O rio, sobre os campos levantado;
Acabe, acabe a peste matador,
Sem deixar uma rês, o nédio gado.
Já destes bens, Marília, não preciso
Nem me cega a paixão, que o mundo arrasta;
Para viver feliz, Marília, basta
Que os olhos movas, e me dê um riso.
Graças, Marília bela,
Graças à minha Estrela! (GONZAGA, 2013, p. 20)*

Observa-se que o eu-lírico mostra o quanto a mulher amada é importante para ele, e o quão grande é o seu amor, a necessidade de estarem juntos é maior do que as condições financeiras que ele tem, e o mais valioso é a companhia de um e do outro. Diante desses fatos, o que deixa nítido é o caráter e a boa intenção de Dirceu apresentado nas entrelinhas, pois ele apresenta à Marília um futuro em um lugar tranquilo.

Sem dúvida o amor de Dirceu por Marília ultrapassa todas as dificuldades do casal, ao enaltecer seu caráter, o eu-lírico se lança na supervalorização do seu amor, oferecendo um futuro a dois e, sobretudo, uma vida feliz: “para viver feliz, Marília, basta que os olhos movas, e me dê um riso”. (GONZAGA, 2013, p. 20). Dessa forma, a personagem mostra

suas intenções pela amada, revelando o que mais importa, que é sua companhia e o seu amor, ainda mais, se ela o amar.

Considerações finais

A obra, *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga, reúne um conjunto de Liras que têm relação com as experiências pessoais do autor, isso porque, as composições são situações amorosas vividas pelo autor, após conhecer Maria Doroteia Joaquina de Seixas Brandão, jovem de 17 anos que despertou o amor no coração do poeta, exaltando-a na maior parte das Liras. Na prisão, após ser exilado do país, Gonzaga, escreveu uma poesia emanada de dor e sofrimento, destacando sua agonia de estar preso e longe da amada.

Dirceu, em seu discurso, exalta o seu caráter moral cuja ação é gerar confiança ao seu destinatário, apresentando sua condição social, dando ênfase em suas posses, ao mesmo tempo apresentando o respeito que os demais têm por ele. Após a valorização de sua situação financeira, a personagem apresenta o seu amor por Marília, dessa forma, o ato persuasivo consiste no caráter moral e na demonstração do amor de Dirceu.

Então, a Lira I da parte I, mostrou argumentos proferidos pelo eu-lírico com a intenção de persuadir seu destinatário, centrado no seu caráter em sua situação financeira e no seu amor puro e verdadeiro, haja vista que sua finalidade é gerar confiança e credibilidade ao seu destinatário. Enfim, observou-se que a Lira I da parte I, apresentou um discurso persuasivo, por meio da linguagem literária, e sobretudo, a relação do eu-lírico com seu destinatário como estratégias para o efeito persuasivo.

Referências

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 40ª ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 7ª ed. Campinas SP: Unicamp, 2004.

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

CAMARGO, Y. de M. **O papel das interrogativas no julgamento de Gregório Fortunato**. In. Lineide Salvador Mosca (org). *Discurso, argumentação e produção de sentido* São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. p. 181-206.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organizações.** São Paulo: contexto, 2008.

COUTINHO, A. **A literatura no Brasil.** 7ª ed. São Paulo: Global, 2004.

FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica.** São Paulo: Contexto, 2010.

GONZAGA, T. A. **Marília de Dirceu.** Edição especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** 3ª ed. Campinas-SP: Pontes, 2001.

PROENÇA FILHO, D. **A linguagem literária.** 8ª ed. São Paulo: ática, 2007.

SOUSA, A. de. **A persuasão estratégias da comunicação fluente.** Nórdica, Rio de Janeiro, 2003.

PRÁTICAS DE UMA LÍNGUA HETEROGÊNEA EM MEIO AO PRECONCEITO E A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

Keslen Pantoja da Silva
Layandra Fonseca Moraes

Introdução

O ensino de língua portuguesa nas escolas é refutado por muitos estudiosos que defendem a diversidade linguística e sua valorização, o trabalho com a heterogeneidade da língua é tido como dispensável dentro da sala de aula. Os professores estão em contato com alunos de diferentes realidades, com culturas e vivências de espaços geográficos diferentes. A língua não-padrão é vista como implausível, quando este profissional se depara com essa diversidade linguística uma de suas primeiras reações é corrigir o aluno para que o mesmo fale de forma “correta”, este é um cenário propício para o surgimento do preconceito linguístico no ambiente educacional. A Língua Portuguesa era considerada homogênea por muitos estudiosos, sendo assim a norma padrão era o único jeito aceitável de fazer-se uso dela, desse modo, era ensinado nas escolas um único jeito de falar a partir da gramática tradicional, com o passar dos anos os estudos foram se aprimorando e as particularidades da língua passaram a serem estudadas e consideradas como variações da mesma, as ideias sobre a homogeneidade começaram a ser contestadas. Apesar da existência do conceito de língua heterogênea, muitos profissionais da educação ainda fazem uso de um ensino tradicional da língua, esse fato desencadeia o preconceito linguístico.

Segundo Bagno (1999) “O preconceito linguístico está ligado, em boa medida à confusão que foi criada, no curso de história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, [...]”. O autor faz uma crítica ao fato de a língua ser reduzida à norma padrão, as variantes acabam tendo pouca visibilidade e automaticamente são estigmatizadas e desvalorizadas na sociedade.

O tema desta pesquisa é considerado relevante para a área da educação, principalmente no que diz respeito ao modelo de ensino tradicional e a desmistificação da ideologia de homogeneidade linguística, a qual ainda é muito presente em sala de aula. Deste modo, o presente estudo tem como objetivo discorrer sobre a heterogeneidade da

língua e o seu ensino no ambiente escolar, enfatizando sua valorização nos tempos atuais, buscando ponderações a respeito do contexto histórico em relação ao ensino da língua nas escolas, trazendo a importância do professor discutir em suas aulas aspectos como a dinamicidade da língua e refutar a ideia de língua homogênea em um país diverso em tantos aspectos, principalmente, quando se trata de diversidade linguística. Embora seja partilhado o mesmo código linguístico no Brasil, que é o português brasileiro, existem as inúmeras variações linguísticas que são estabelecidas pelos espaços geográficos, social ou pelo nível de instrução escolar da pessoa.

Esta pesquisa tem a incumbência de unir o ensino e o respeito às diferenças vocabulares, pois cabe ao ser humano essa consciência de que a língua está sujeita a mudanças e isso deve ser normalizado, assim respeitando suas variantes. Deste modo, o presente artigo será pautado nos pressupostos teóricos de autores que tratam das questões sociolinguísticas elencadas nesta pesquisa, são eles: Bagno (1999, 2002, 2003, 2006), Gorski e Coelho (2009), Soares (2000), Bortoni-Ricardo (2004, 2005).

A organização desta pesquisa pauta-se nas discussões sobre: o contexto histórico do ensino de língua portuguesa, no qual se trata do caminho percorrido para a valorização da língua heterogênea; homogeneidade e heterogeneidade linguística em sala de aula, onde é comentado sobre a realidade em relação ao tratamento das variedades da língua no ambiente escolar; a diversidade e o preconceito linguístico, tópico o qual se discorre a respeito da desvalorização das variáveis. E por último, as considerações finais.

O contexto histórico no ensino de língua portuguesa

O trabalho com a variação linguística em sala de aula sempre foi inexistente, professores e estudiosos acreditavam que a diversidade da língua não era pertinente para compor a proposta pedagógica no ambiente educacional, o modo de falar dos alunos era visto como "erro" e precisava ser modificado. A escola tinha como base uma concepção de língua homogênea, o ensino conservador era o único empregado na sala de aula. A linguagem dos novos alunos não se "enquadrava" no padrão empregue nas instituições. A defesa de uma língua homogênea difundida por meio da gramática tradicional e seu padrão de ensino culto trouxe conflitos, nos quais gestores e professores não estavam aptos para resolver, sendo assim, mais fácil foi manter o que já estava sendo trabalhado, ignorando a heterogeneidade linguística.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005)

É direito do educando a preservação de sua identidade cultural específica, seja ela rural ou urbana, popular ou elitista. A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 26)

A escola antes frequentada apenas pela elite começou a ser democratizada, as pessoas das classes baixas começaram a ter acesso a este ambiente, a norma culta elitizada não era mais a única, presente na escola, os alunos, os quais possuíam variedade linguística diferente da privilegiada nas salas de aula se tornaram vítimas do preconceito linguístico. Banho (1999) fala que é necessário “garantir, sim, a todos os brasileiros o reconhecimento da variação linguística, porque o mero domínio da norma culta não é uma fórmula mágica que, [...], vai resolver todos os problemas de um indivíduo”, os professores precisam ter a responsabilidade em tratar das variantes em sala de aula de modo eficaz, caso contrário, teremos alunos inferiorizados. É necessário ressaltar que julgar como erro as variantes da língua é deixar um espaço livre para o advento do preconceito linguístico nas escolas, local que deveria haver a inclusão e respeito pelas diferenças, neste caso, linguísticas. Quando a variedade é estigmatizada, automaticamente o seu falante também é.

Homogeneidade e heterogeneidade linguística em sala de aula

Para Matos e Silva (2004), “no que se refere a língua portuguesa, os indivíduos escolarizados dominavam, ou se acredita que dominassem, o padrão linguístico designado por tradição com o correto” (MATOS E SILVA, 2004, p. 74). Com a democratização do ensino, houve uma mudança considerável na comunidade escolar, o que antes era atribuído apenas à minoria (elite da sociedade), passou a ser destinado também aos alunos de baixa renda, zona rural e periferia.

Nos dias atuais, o ensino escolar tem dado prioridade para o ensino de língua portuguesa, tanto na modalidade oral, quanto na escrita, como homogêneo e acabado. Tal ação pedagógica mostra o desprezo com as peculiaridades linguísticas de boa parte dos alunos, causando, de certa forma, um fracasso educacional. É perceptível que na sociedade brasileira atuam inúmeras formas de hostilidades, faltando “uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas dos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15). Assim, é claro a despreparação do trabalho docente com a língua materna e a ausência de

uma metodologia que possibilite um trabalho pautado nos princípios básicos da sociolinguística.

Quando a escola se concentra apenas no ensino do que é considerada uma língua padrão, acredita que o erro é se desviar da língua de referência, degradando os outros tipos de linguagens e, portanto, degradando a língua de seus falantes. Por conseguinte, as instituições escolares ignoram pelo menos nos campos da linguística, cultura e mudança social. Em contraposição, Bortoni-Ricardo afirma que as peculiaridades de cada aluno e suas originalidades linguístico-culturais precisam ser respeitadas:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolingüísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

Segundo os pressupostos de Camacho (1988), toda a língua pode ser entendida como um “objeto histórico”, o qual se transforma no tempo e se diversifica no espaço. É claro que os aspectos da diversidade linguística não se restringem a tempo e espaço, a heterogeneidade também pode ser notória através da variação social e estilística.

Os fatores da diversidade linguística não ficam assim limitados aos aspectos temporal e espacial. Podem-se identificar e distinguir dois falantes de uma mesma comunidade linguística, geograficamente falando, por suas características decorrentes de diferente nível cultural. Com efeito, não é provável que um indivíduo iletrado se expresse de modo idêntico a um outro com nível cultural mediano ou altamente cultivado” (CAMACHO, 1988, p. 29-30).

A heterogeneidade linguística na sociedade brasileira é um fato natural e inevitável porque é do caráter da própria linguagem, é resultado da diversidade dos grupos sociais e da associação de linguagem criada entre esses grupos.

A diversidade e o preconceito linguístico

A variação linguística é um fenômeno que afeta a língua, ocasionando assim as variações nos dialetos das pessoas, este acontecimento pode depender de vários fatores como históricos, regionais e sociais. Isto significa que uma mesma língua pode ter suas particularidades dependendo do lugar onde é falada, o português que falamos no Pará pode ser diferente em alguns aspectos do português falado no Rio grande do Sul, a língua não é imutável, com o passar do tempo ela passa por alterações causadas por seus

próprios falantes. Como já foi dito ao longo desta pesquisa, as variações existentes não devem ser vistas como erro, e sim como diversidade linguística, é necessário que ocorra a valorização, já que, essa infinidade de falares enriquece a nossa cultura. Muitos fatores propiciam o surgimento das diversidades linguísticas nós fazemos parte de diferentes grupos sociais, e isto faz com que uns tenham mais acesso à educação do que outros, logo nem todos têm contato com a norma culta, também é necessário saber que existem formas de falar para cada situação. Cabe à escola ensinar sobre a riqueza de nossa língua e seus diferentes modos de uso que dependem de cada contexto.

Para Bortoni-Ricardo (2004):

Nas últimas décadas, os educadores brasileiros, com destaque especial para os linguistas, têm feito um trabalho importante, apontar que é pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como uma oportunidade para humilhá-lo. Ao contrário, uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. (37-38)

Para a sociolinguística as variações dialéticas são de suma importância, pois tratam da história de cada indivíduo, consideramos que não há como contestar atualmente a ausência de heterogeneidade linguística, mas ainda é possível ver alguns profissionais da educação sendo resistentes à diversidade de dialetos, mantendo-se presos ao ensino tradicional.

A língua é um fator importante para a distinção dos diferentes grupos sociais presentes na escola, quando o professor prioriza a língua padrão, e a trata como superior, o preconceito linguístico se instala na escola, afetando principalmente os alunos provenientes das camadas populares, então a escola torna-se o local de discriminação das variedades. Sobre esse desacolhimento que acontece do ambiente escolar, Soares (1980) aponta que “essa rejeição teria um caráter político inaceitável, pois significaria uma rejeição da classe social, através da rejeição de sua linguagem.” Os alunos vítimas do preconceito linguístico são denominados como tendo um português precário, mas, na verdade, os professores precisam aceitar que existem variedades da língua presentes em nosso país e precisam reconhecê-la.

As diferenças existentes dentro de uma mesma comunidade linguística são concludentes. Existem várias dimensões que propiciam essas variedades, a partir de qualquer ponto, é possível notar diferenças ao passo que se avança o espaço geográfico.

Do mesmo modo que é possível verificar diferenças na mesma área geográfica, que já são oriundos de diferenças sociológicas, como por exemplo, a educação de cada pessoa, sua profissão, os grupos identitários. E todas essas peculiaridades podem influenciar na linguagem do indivíduo.

- **Variação Histórica**

Também chamada de **Variação Diacrônica**, é resultante da “passagem do tempo”, a língua está em constante transformação, os falantes são criativos, e estão sempre modificando e buscando novas formas de falar, novas expressões para a comunicação. Ao observar textos escritos no século XVII e XVIII é possível observar que eles trazem uma linguagem muito diferente da de hoje, tais atestados linguísticos tornam-se obsoletos, alguns até permaneceram, mas com alterações significativas. Nos dias de hoje, por exemplo, expressões com mesóclise (colocação do pronome no meio do verbo: descansar-me-ei) estão em desuso. É até inusitado ver alguém usando essas expressões agora, mas que são muito presentes nos textos da Bíblia Sagrada. Mas, esse processo de mudança no sistema linguístico acontece gradativamente, não é rápido.

- **Variação Social**

Conhecida como **Variação Diastrática**, a **Variação Social** é decorrente de fatores sociais como: grau de escolaridade, etnia, sexo e faixa etária. Em um país como o Brasil, é fácil perceber que a norma culta da língua se restringe a poucas pessoas e isso ocorre por razões de ordem econômica, política, social e cultural. Pode ser devido à lacuna entre as normas gramaticais e a conformidade do falante com tais normas. Mesmo que haja momentos de “incoerências” na fala, a variação social não compromete a percepção e clareza entre os indivíduos. A linguagem como referência humana teria inúmeras mudanças, as pessoas não são todas iguais, e o meio social e o espacial são agentes de tendências em que a linguagem se caracteriza. Assim, o indivíduo que “protagoniza” a fala, pode adaptá-la ao seu perfil ou ao grupo que ele pertence.

- **Variação Geográfica**

Um país como o Brasil que apresenta um vasto território, com diferentes regiões, com certeza irá apresentar diferentes formas de pronúncia, vocábulos e estruturas linguísticas. Essas variações diatópicas podem acontecer tanto entre as regiões de um mesmo país, como por exemplo, o Pará e o Rio Grande do Sul, quanto entre países que partilham o mesmo idioma, a exemplo de Portugal e Brasil. Muitas diferenças se dão por conta do processo de colonização. A língua portuguesa no Brasil se distanciou muito da empregada na Europa por conta da influência de inúmeras línguas, dos povos vindos de

outros países e dos grupos indígenas presentes no território. Pode-se encontrar distinções em táticas, como é o caso dos pronomes oblíquos e no campo lexical, pois no Brasil "apelido" é considerado o nome informal dado a pessoa e em Portugal tem-se o sentido de "sobrenome". Dentro do território brasileiro, por razão de grande dimensão territorial e da diversidade cultural, uso da língua, tem suas modificações de acordo com a região. Na Bahia usa-se "menino", no Rio Grande do Sul "guri", em algumas cidades do Pará é usado o pronome "tu", já em outros estados o "você".

- **Variação Estilística**

A Variação Estilística da linguagem existe na expressão individual da língua, onde a mesma pessoa será considerada em diferentes situações de comunicação, se é em um ambiente profissional, familiar, o grau de intimidade, o tipo de assunto a ser tratado e quem é o destinatário. Levando em consideração as três dimensões: emissor, receptor e situação, é possível destacar que a identidade do emissor, determina tais variedades linguísticas. Sendo assim, o receptor demanda na escolha do tratamento e busca se adaptar a situação. Um bom exemplo, é quando um adulto se dirige a uma criancinha, a forma que ele se expressa é diferente da forma como vai falar a outro adulto, o momento exige uma variedade menos formal e mais próxima do parecer de entendimento do receptor, para que assim haja comunicação.

Com base nas informações até agora, pode-se afirmar que as diferentes formas de variação linguística não existem isoladamente e deve haver inter-relações entre elas. A variação histórica pode levar à variação geográfica, assim como a variação geográfica pode ser considerada uma variação social quando se considera a migração entre regiões.

Pressupostos sociolinguísticos

A homogeneidade linguística era a única levada em consideração pelas teorias que estudavam a língua. Saussure tinha como objeto de estudo a langue (língua) em oposição a parole (fala), tratava a língua na sincronia, não negava a existência da fala, porém a tratava na diacronia, a qual diz respeito às mudanças da língua através do tempo, logo se refere a heterogeneidade. Chomsky segue a mesma linha de estudos de Saussure tratando sobre a homogeneidade da língua. Já Labov tem como objeto de estudo a gramática, é um objeto estruturado, concordando que a língua se diferencia e independente deste fator, o falante compreende mesmo não a usando de tal maneira diariamente. Os interesses da Sociolinguística não estão apenas voltados para o sistema

linguístico em si, mas pelo seu uso, mostrando que todas as línguas estão sujeitas a alterações, sendo a língua, um elemento de interação entre as pessoas no meio em que vivem. A língua como sistema heterogêneo e plural, faz com que a realidade passe por diversas transformações anulando a concepção de língua homogênea e singular, propagada por gramáticos.

A sociolinguística é o precursor para que o trabalho do professor sofresse mudanças significativas em sala de aula. A escola tem por obrigação aceitar e respeitar o conhecimento linguístico dos alunos, neste local esse saber será acrescentado. Não se deve tratar a gramática à parte do discurso. Para tanto, a perspectiva gramatical da linguagem estática é trazida para a sala de aula, estipulando o que deve e o que não deve ser usado, como oralizar e escrever a recomendado, independente que a vivência do aluno seja incoerente.

Assim, para Coelho (2007), a função da escola hoje é uma atitude realista perante a diversidade das línguas brasileiras e revisar o ensino tendencioso da língua portuguesa, dando espaço para o multilinguismo da sociedade brasileira.

Considerações finais

Há muito tempo as variações da língua não eram estudadas nas escolas, a norma culta sempre foi vista como superior e indispensável, enquanto a variedade era discriminada, principalmente os seus falantes. Com o passar do tempo e dos estudos sociolinguísticos a diversidade começou a ser valorizada e trabalhada no ambiente escolar, é necessário que haja a consciência de que a abordagem da variação linguística no ambiente educacional ainda não é tão eficaz quanto deveria, ainda há muito para se fazer, alguns professores não são tão flexíveis em relação a valorização da variante e não têm grandes conhecimentos da linguística e sociolinguística. O tratamento precário e equivocado dado às variações linguísticas são os contribuintes para o surgimento do preconceito linguístico na sala de aula, os alunos chegam na escola e se depararam com o professor se referindo aos seus falares como “erro”, quando na verdade deveriam ser ensinados sobre a existência da norma padrão, seus contextos de uso e sobre como as situações influenciam na nossa forma de comunicação

A língua do aluno e suas particularidades também dizem respeito a sua cultura e identidade, o que é evidente na escola é essa desvalorização que ocorre frequentemente e acaba prejudicando o que se transforma no alvo do preconceito.

Sendo assim, é muito importante que a escola ensine a norma padrão da língua, mas sem qualquer representação de preconceito, sendo extremamente relevante discutir e analisar as variedades da língua, as quais chegam na escola junto com aluno. Estigmatizar um aluno que traz características da sua realidade social, cultural e econômica presentes na sua linguagem e denominá-lo como inferior é repugnante.

Uma forma considerável de ensinar a língua portuguesa é trabalhar a sua heterogeneidade em sala de aula, sua pluralidade, ter uma pedagogia humanitária, respeitando as peculiaridades de cada aluno. O papel do professor é indispensável nesse processo a sua postura diante de diversas situações marca significativamente a conduta do aluno, se o professor agir com repreensão e não souber lidar com as diferenças pode trazer consequências drásticas para o futuro do aluno, pois a visão docente sobre a diversidade linguística faz toda a diferença no trabalho em sala de aula. Portanto, esta pesquisa que ainda está em andamento busca aprimorar as ideias em torno da heterogeneidade da língua para que ela seja valorizada nos tempos atuais e futuros, e refutar a ideia de língua homogênea e acabada.

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo. Edições Loyola, 1999.

BORTONI-RICADO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **Nós Chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAMACHO, R. G. **A variação lingüística**. In: Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, 1988, v.3.

COELHO, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **O tratamento da variação linguística no livro didático de português**, 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MATOS e SILVA, R.V. **“O português são dois...”: novas fronteiras, velhos problemas**. 2ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo, Ática, 1980.

O ESTUDO DO LÉXICO E A ORALIDADE NUMA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE LÉXICO-SEMÂNTICA DA LETRA DE CANÇÃO DONA DE MIM, DE IZA

Vânia de Moraes
Fábio Ferreira Pinto

Introdução

As unidades lexicais são os objetos a partir dos quais a lexicologia estuda a língua. Tais unidades podem ser analisadas segundo aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos. Indo além da estrutura do léxico, a lexicologia torna possível perceber como são construídas a visão de mundo e as relações sociais e culturais dentro da sociedade.

O léxico de uma língua compõe o repertório de palavras de uma língua, ou “o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação” (ANTUNES, 2012, p.27). Neste repertório, as escolhas lexicais não são feitas de maneira aleatória. Elas são relacionadas para o texto pelo sujeito que as enuncia, visando a construção de um dado discurso.

Ao observarmos a maneira como ocorre o ensino do léxico, deparamo-nos com o fato de que, por tradição, as aulas de Língua Portuguesa são constituídas por dissociar o estudo do léxico da gramática. Durante as práticas da sala de aula, os exercícios são voltados para exercícios de classificação gramatical, isolando a palavra de seu contexto e transformando a aula num exercício metalinguístico. Todavia, visando a uma abordagem sobre o léxico para além da mera classificação em classes gramaticais, será necessário observá-lo em sua atualização discursiva.

No presente trabalho, trataremos da construção da figura feminina na letra da canção *Dona de mim*, da cantora Iza, lançada em 2018, e das escolhas lexicais dessa mesma letra, por meio da análise léxico-semântica de um texto do gênero canção, que pode fazer parte de uma prática de ensino do léxico de Língua Portuguesa para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, objetivando uma proposta de prática de leitura.

Para o tratamento da estrutura do léxico, retomam-se os fundamentos da lexicologia com Biderman (1978) e Ullmann (1964), bem como as perspectivas de Antunes (2012), Leffa (2000) e Vilela (1994).

1. A perspectiva do ensino de Língua Portuguesa segundo a Base Nacional Comum Curricular

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), espera-se que os estudantes, partindo dos anos finais do Ensino Fundamental até chegarem ao Ensino Médio, sejam capazes de participar das mais diversas práticas sociais que envolvam a linguagem. Eles devem dominar gêneros textuais e discursivos, que circulam nos diferentes campos de atuação social, e desenvolver habilidades relativas aos diferentes usos das linguagens construídos desde o Ensino Fundamental. A esse respeito, a BNCC diz que

ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68)

Quanto ao Ensino Médio, a BNCC afirma que este deve “aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais” (BRASIL, 2018, p. 490). Durante essa fase de sua vida escolar, o estudante também deve ampliar a visão crítica, estética e política que estão envolvidas na produção e na recepção discursivas, visando a intervir na sua própria realidade. Para que isso ocorra, é preciso desenvolver habilidades pautadas na diversidade e no debate de ideias.

Segundo a BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (BRASIL, 2018), as habilidades de Língua Portuguesa devem levar em conta a complexidade das práticas de linguagens em contextos sociais, o domínio dos gêneros textuais e o aumento da exigência de habilidades para compreender tais gêneros, envolvendo não apenas o arcabouço gramatical, como também as práticas de circulação, incluindo a cultura digital e um repertório que envolva literatura, minisséries, games e música, por exemplo.

O objeto de estudo deste artigo é composto por um texto do gênero canção, o que na BNCC abrange o campo artístico-literário, no qual se busca maior contato e capacidade analítica das mais diversas formas de manifestação artística e cultural, de maneira contextualizada. De acordo com a BNCC, mesmo que se dê maior destaque para a literatura, sobretudo a leitura de clássicos, as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio devem aproveitar “o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente

organizadas comuns às culturas juvenis” (BRASIL, 2018, p. 495.). Desse modo, o que passa a também valer nas aulas de Língua Portuguesa é a capacidade de promover a empatia e a solidariedade em relações interpessoais e diante do papel do jovem na sociedade. No que tange à oralidade, a BNCC diz que um dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa é

Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.). (BRASIL, 2018, p. 500)

As habilidades indicadas na BNCC procuram ampliar o domínio dos contextos dos gêneros nos campos de atuação da vida cotidiana, do artístico-literário, da prática de estudo e pesquisa e da vida pública, tais quais os eixos de leitura, de produção de textos, de oralidade, de análise linguística semiótica.

2. Perspectivas do Léxico: lexias, unidades lexicais, campos semânticos

Abordamos, neste tópico, aspectos referentes à organização e estruturação do léxico. Em primeiro lugar, *palavras gramaticais* e *palavras lexicais* serão diferenciadas umas das outras. Em seguida, apresentaremos os critérios de delimitação do léxico; para, finalmente, tratar das *lexias simples* e *complexas*, que irão compor os *campos semânticos*.

Ao nos remetermos aos fenômenos do mundo, às nossas experiências da realidade extralinguística, nomeando objetos, apontando ações ou estados emotivos, caracterizando propriedades, o fazemos por meio de *palavras lexicais*, que são os substantivos (*vida, mares*), verbos (*perdi, chorei*) e adjetivos (*louca, quieta*)¹⁶. Notamos assim que as *palavras lexicais* são significativas por si próprias e carregam significado mesmo quando isoladas.

Além das *palavras lexicais*, há unidades cujo significado remete ao interior do sistema linguístico. As funções dessas unidades existem nas relações morfossintáticas, visto que não possuem um significado próprio. A este grupo, denominado *palavras gramaticais*, pertencem os artigos (*a, o*), os pronomes (*me, meu*), as preposições (*de, em*), as conjunções (*mas, porque*).

¹⁶ Exemplos extraídos da letra de canção deste trabalho.

Visto que tanto as *palavras lexicais*, quanto as *palavras gramaticais* compõem o código linguístico, podemos afirmar que o léxico é o repertório de palavras ou o conjunto de itens à disposição dos falantes visando a atender à necessidade de comunicação. Para Biderman (1978):

O léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos. Abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é o somatório de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades. Os membros dessa sociedade funcionam como sujeitos-agentes, no processo de perpetuação e reelaboração contínua do léxico da sua língua. (BIDERMAN, 1978, p. 139).

A partir da definição de Biderman (1978), podemos dizer que a escolha lexical de um texto direciona a leitura para a compreensão de uma realidade extralinguística, refletindo a maneira como os membros de uma determinada sociedade enxergam o mundo a seu redor.

A *palavra lexical*, quando não em uso, isto é, não colocada em um dado discurso, é designada *lexema*. Um dicionário, por exemplo, apresenta uma listagem de *lexemas* (VILELA, 1994, p.25). O *lexema*, ao ser escolhido por um enunciador de acordo com as necessidades da situação enunciativa, manifestando-se no discurso, ganha novos significados. A essas formas que surgem no discurso, nomeia-se *lexia*.

Deste modo, *lexia* é a unidade lexical “atualizada em um discurso particular, como resultado de uma escolha feita pelo enunciador de acordo com as necessidades da situação de enunciação, que é singular e única” (GIL, 2009, p.80). Para exemplificar, pensemos no *lexema* cantar. Ao incluímos em um discurso, numa análise léxico-gramatical, podemos empregá-lo, morfológicamente, como um verbo conjugado na primeira pessoa do plural do indicativo – *cantamos*, acrescentando ao radical cant- a vogal temática - *a* e o sufixo -*mos*. O processo de enriquecimento semântico se dará à medida que *cantamos* for atualizada em um dado discurso, adquirindo um valor polissêmico, como por exemplo em:

- a) “Cantamos nossa canção preferida.”
- b) “Cantamos a bola na reunião.”

Ao compararmos *a* e *b*, concluímos que o significado do primeiro difere do segundo, uma vez que em *b*, *cantamos* assume o valor de *avisar*, *informar*, *contar* algo para alguém; logo, um valor polissêmico, visto que, a ampliação de sentido é dada pela

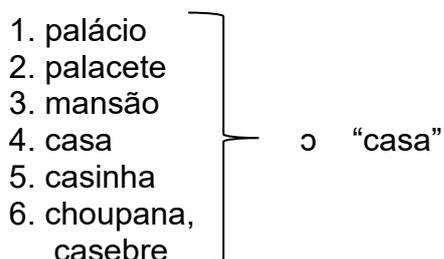
mesma *lexia* em contextos diferentes, contrastando com *a*, que mantém o sentido relacionado ao universo do gênero canção.

É possível notar que as características semântico-discursivas de uma *lexia* só são precisadas na relação com as demais, formando um conjunto num enunciado do qual não apenas aspectos linguísticos, mas também extralinguísticos concebem a carga de significados das unidades lexicais.

Tal carga semântica carrega o resultado de uma relação estreita entre o léxico e os valores e interpretações da realidade englobados pela comunidade de fala a que pertence. O léxico é composto e desenvolvido levando-se em conta a relação estabelecida pelos membros dessa comunidade com sua própria realidade, o que o faz refletir as características dessa relação. À medida que determina o modo como essa realidade é compreendida e segmentada, também possibilita desenvolver o universo cultural humano.

É necessário considerar, em primeiro lugar, o sentido que a *lexia*, ou o conjunto de *lexias*, faz surgir no enunciado. Biderman (1978, p. 124) diz que “para segmentar o todo nas suas partes constituintes – as unidades léxicas – temos que considerar a articulação e o significado globais do enunciado e até mesmo do discurso”. Podemos dizer que ao agruparmos as *lexias*, obedecendo critérios semânticos, teremos os *campos léxico-semânticos*, ou simplesmente, *campos semânticos*.

Cada palavra envolve uma “rede de significações” (Biderman, 1978, p. 150), por vezes muito extensa. Denominamos os vocábulos integrantes dessa rede de *campo semântico*. Como exemplo dessa definição, consideremos o que Biderman (1978, p. 151) nos apresenta:



A lista composta por sete termos, colocados de maneira hierárquica, torna possível perceber a inclusão do componente sêmico de “casa”. No entanto, os sete diferenciam-se por dois traços significativos: i) tamanho; ii) rico e/ou pobre.

Apresentadas as bases teóricas deste trabalho, passamos a tratar do ensino do léxico, da competência lexical e da oralidade, em que nos deparamos com o fato de o

ensino de língua portuguesa, tradicionalmente, ser constituído pela falta de ligação entre o estudo do léxico, da gramática e das marcas orais.

Observando a forma como ocorre o ensino de língua portuguesa, este trabalho concorda com a afirmação de Antunes (2012, p.13), quando esta diz que “a gramática assumiu nas atividades de ensino um lugar hegemônico, ou melhor dizendo, um lugar de quase monopólio”. As práticas de ensino voltam-se para exercícios de classificação morfosintática, em que a palavra é isolada de seu contexto, num processo metalinguístico.

Buscando contribuir para o ensino do léxico em aulas de língua portuguesa para o Ensino Médio, a seguir, propomos uma prática de ensino do léxico a partir da leitura de um texto do gênero canção, destacando os traços orais, semânticos, morfosintáticos e discursivos das unidades lexicais.

3. Campos semânticos: oralidade, escolhas lexicais e prática de leitura na canção *Dona de mim, de Iza*

A organização de um campo semântico numa prática de ensino do léxico possibilita termos uma noção de alguns valores sociais e dos interlocutores do discurso, suas perspectivas da realidade e o recorte cultural em que estão inseridos. Segundo Ullmann (1964, p.499), “um campo semântico não reflete apenas as ideias, os valores e as perspectivas da sociedade contemporânea: cristaliza-as e perpetua-as também”.

Nas aulas de Língua Portuguesa, muitas atividades ainda são baseadas numa lista de exercícios em que aos alunos é solicitado que formem um determinado número de frases com um substantivo específico. Ou ainda a busca por sinônimos dentro de uma atividade meramente metalinguística. Não ocorre uma apresentação prévia, uma discussão sobre o gênero textual escolhido, sobre seu meio de circulação, produção ou recepção.

Leffa (2000, p. 37), a respeito dessas situações de ensino, afirma que “partindo do princípio de que a simples instrução específica do vocabulário não garante a compreensão de leitura, o aluno deve aprender as palavras novas dentro de um contexto significativo”.

Neste item, atentaremos para os campos semânticos e seus aspectos orais, discursivos, semânticos e gramaticais. No aspecto da oralidade, conforme a BNCC (BRASIL, 2018), refletiremos sobre o contexto de produção e seu conteúdo; no léxico-discursivo, abordaremos o tema, que Van Dijk (2001) afirma ser o significado global estabelecido pelos interlocutores na produção e compreensão discursiva; no léxico-semântico, trataremos de *polissemia*; no léxico-gramatical, *derivação*.

O objeto de estudo deste item é a letra de canção, *Dona de mim*, interpretada pela cantora Iza (2018) e composta por Arthur Marques:

Dona de mim

Já me perdi tentando me encontrar
Já fui embora querendo nem voltar
Penso duas vezes antes de falar
Porque a vida é louca, mano, a vida é louca

Sempre fiquei quieta, agora vou falar
Se você tem boca, aprende a usar
Sei do meu valor e a cotação é dólar
Porque a vida é louca, mano, a vida é louca

Me perdi pelo caminho
Mas não paro, não
Já chorei mares e rios
Mas não afogo, não

Sempre dou o meu jeitinho
É bruto, mas é com carinho
Porque Deus me fez assim
Dona de mim

Deixo a minha fé guiar
Sei que um dia chego lá
Porque Deus me fez assim
Dona de mim

Já não me importa a sua opinião
O seu conceito não altera a minha visão
Foi tanto sim que agora digo não
Porque a vida é louca, mano, a vida é louca

Quero saber sobre o que me faz bem
Papo furado não me entretém
Não dê limite que eu quero ir além
Porque a vida é louca, mano, a vida é louca

Me perdi pelo caminho
Mas não paro, não
Já chorei mares e rios
Mas não afogo, não

Sempre dou o meu jeitinho
É bruto, mas é com carinho
Porque Deus me fez assim
Dona de mim

Deixo a minha fé guiar
Sei que um dia chego lá
Porque Deus me fez assim
Dona de mim

A prática de ensino pode iniciar-se com uma leitura ativa do texto, da qual farão parte perguntas sobre quem é a cantora/intérprete da canção, os temas por ela abordados e a posição que os alunos assumem diante disso, criando, assim, um ambiente participativo que os envolva. A partir daí o professor começará a atividade, fazendo um levantamento das unidades lexicais que compõem o texto do gênero canção escolhido para a aula.

3.1. A BNCC e as marcas de oralidade

O gênero canção insere-se, além do campo artístico-literário, no eixo da oralidade na BNCC (BRASIL, 2018). Este eixo é responsável por compreender as práticas de linguagem que ocorrem em situações orais que envolvem ou não o contato face a face.

Na letra da canção *Dona de mim* (2018), a marca de oralidade está presente de maneira constante. Levando em conta que as condições de produção oral devem considerar as diferenças formais e estilísticas determinadas pelo contexto, o aspecto oral torna-se pertinente nas aulas de Língua Portuguesa, que necessitam de ir além da classificação gramatical tradicional.

Iza é uma cantora de trajetória recente, tendo sido descoberta a partir de vídeos lançados no YouTube em 2016 e recebendo um aporte profissional da gravadora Warner Music a partir de 2017. A canção *Dona de mim* faz parte do álbum de estreia da cantora, também intitulado “Dona de mim”, de 2018. Na esteira de cantoras como Ludimilla e Anitta, a letra dessa canção aponta para o papel da autoestima feminina.

Desde o título, ocorre coloquialidade como marca oral. O título “Dona de mim” é marcado pela ausência de um verbo, constituindo, assim uma frase nominal, construção bastante característica das comunicações orais e informais presentes no português brasileiro. A construção deixa implícita a presença do verbo “ser”, uma vez que “dona de mim” remete ao jargão popular “sou dona do meu nariz”. O professor pode iniciar a leitura apontando para o fato de como, popularmente, ocorre o emprego do pronome oblíquo “mim” (dona de mim) e pedir aos alunos que indiquem em quais situações essa afirmação pode aparecer e qual o valor dado por quem a enuncia.

Seguindo a leitura, podemos apontar para a presença do advérbio “já” em “Já me perdi tentando me encontrar” e “Já fui embora querendo nem voltar”. Uma possibilidade para a prática de leitura do professor é levar os alunos a discutirem se o emprego do advérbio “já”, na construção desses versos, traz a indicação de tempo, de ação imediata, mudando o sentido do verbo, e de que maneira seu emprego associa-se ao fato de ser uma marca coloquial. Outro ponto importante, que consta na BNCC, é que a oralidade é marcada também por um “contato face a face” (BRASIL, 2018, p. 76.). Este aspecto será intensificado na canção pelo uso do pronome pessoal “me”, em que a enunciadora do texto se dirige a um interlocutor, se dizendo indiferente ao que este pensa dela: “Já não me importa a sua opinião”.

Marcadamente oral e constante no cotidiano dos estudantes de todas as faixas etárias, a gíria aparece em diversos trechos da letra da canção. Durante a discussão com os alunos, uma possibilidade para o professor é levantá-las e pedir aos alunos que indiquem qual o sentido delas para o tema da canção. Abre-se espaço para debater de que maneira expressões como *Dona de mim*, *A vida é louca mano*, *Sei do meu valor e a cotação é dólar* determinam os pontos de vista da enunciadora feminina da canção e de seu interlocutor.

A *polissemia*, a multiplicidade de sentidos (ULLMANN, 1964), é outro aspecto bastante característico da oralidade. O professor pode, por exemplo, propor aos alunos quais os possíveis significados, dentro do contexto da letra da canção, para verbos como *perder*, *encontrar*, *falar*, *dar* e *fazer*, que foram empregados em “Já me **perdi** tentando me **encontrar**”; “Sempre fiquei quieta, agora vou **falar**”; “Sempre **dou** o meu jeitinho”; “Porque Deus me **fez** assim”, apontando como a *polissemia* presente nessas expressões possui valor metafórico e em quais situações podemos empregá-los ou se, no contexto da canção, caberiam outros sentidos além destes já presentes no texto.

Feita a discussão das possibilidades que o levantamento das marcas de oralidade apresenta no texto da canção e da maneira com a qual ela se relaciona com sua temática, contextualizando a produção e o meio de circulação de *Dona de mim*, parte-se para a abordagem léxico-discursiva.

3.2 Aspectos léxico-discursivos das escolhas lexicais

Dentro do aspecto léxico-discursivo, o tema e os interlocutores presentes no texto refletem determinados recortes culturais e papéis sociais estabelecidos. Na leitura de *Dona de mim*, dois campos se destacam: *Mulher falando de si* e *Mulher falando do/para o outro*.

Quadro 1 – Campos léxico-discursivos

<i>Mulher falando de Si</i>	<i>Mulher falando do/para o Outro</i>
Dona de mim	Porque a vida é louca, mano
Já me perdi tentando me encontrar	Se você tem boca, aprende a usar
Sempre fiquei quieta, agora vou falar	Já não me importa a sua opinião
Sei do meu valor e a cotação é dólar	O seu conceito não altera a minha visão
Já chorei mares e rios	Não me limite que quero ir além
Sempre dou o meu jeitinho/ É bruto, mas é com carinho	
Porque Deus me fez assim	

Um enfoque que o professor pode procurar depreender ao estabelecer esse quadro e as *lexias* selecionadas é notar como é construído o discurso da enunciadora ao assumir o papel de quem fala de si mesma desde o título da canção – “Dona de mim” –, em que já surge uma ideia de independência. Na sequência, as escolhas lexicais parecem criar uma narrativa que reforça tal ideia: “Já me perdi tentando me encontrar”, “Sempre fiquei quieta, agora vou falar”, “Sei do meu valor e a cotação é dólar”, “Já chorei mares e rios”, “Sempre dou o meu jeitinho/ É bruto, mas é com carinho”, “Porque Deus me fez assim”. O professor, por exemplo, pode tratar de como ela reforça a primeira pessoa do singular com o uso da desinência verbal – “perdi”, “sei” –, do pronome oblíquo “me” e do pronome possessivo “meu”.

Levando em conta que, historicamente, as letras de canção brasileiras indicam um enunciador que se dirige a um enunciatário, abre-se espaço para que o professor leve os alunos a refletirem como a enunciadora do discurso se refere ao *outro* por meio das escolhas lexicais presentes em “Porque a vida é louca, mano”, “Se você tem boca, aprende a usar”, “Já não me importa a sua opinião”, “O seu conceito não altera a minha visão” e “Não me limite que quero ir além”. Durante a leitura e a discussão levantada, os alunos podem ser levados a notar o contraponto entre quem enuncia e para quem se enuncia o discurso. Eles devem perceber, por exemplo, que o sentido de liberdade da enunciadora é construído a partir do momento em que ela se coloca de maneira indiferente ao que o outro lhe diz, como em “Já não me importa a sua opinião”.

Outro ponto a ser abordado pelo professor é a seleção de verbos que a enunciadora do texto usa para marcar sua posição: *perdi*, *encontrar*, *fiquei*, *falar*, *sei*, *é*,

chorei, dou, fez, por exemplo. Os alunos podem ser levados a refletirem de que maneira essas escolhas marcam a posição de quem as enuncia, como é possível identificar o papel assumido pela enunciativa do texto. Ele pode pedir aos estudantes que se questionem a respeito do emprego do verbo *fazer* em:

1) *Porque Deus me fez assim.*

Esse questionamento pode ser acrescido da apresentação das entradas que o *lexema* “fazer” recebe no dicionário, como o Houaiss (2009), que apresenta “levar a efeito; cumprir, executar, realizar; construir, instituir; montar ou formar com elementos diversos, matérias-primas etc.”. Isso auxiliaria na definição do campo semântico da *Mulher falando de si*. O professor pode levar os alunos a questionarem quais entradas presentes no dicionário são aplicáveis ao contexto da letra da canção.

Após um momento inicial, em que o modo de leitura e de reflexão em torno da letra está estabelecido, é possível ao professor sugerir ainda que os estudantes discutam a diferença entre o verbo “perder” e “encontrar” no verso “Já me perdi tentando me encontrar”, apresentando também as entradas para esses verbos dadas pelo dicionário Houaiss (2009), que apresenta “deixar de ter ou de sentir; “não levar consigo, por esquecimento ou distração” para o verbo “perder”; e “ficar frente a frente com algo que procurava ou não; achar; passar a ter conhecer ou ter consciência” para o verbo “encontrar”:

2) *Já me perdi tentando me encontrar.*

3) *Já me perdi tentando me encontrar.*

A enunciativa feminina, marcada pelo adjetivo “quieta” e reiterada constantemente pela desinência verbal da primeira pessoa do singular em “perdi”, “fiquei”, “vou”, “sei”, “chorei” –, atribui a si a mudança de comportamento – “Sempre fiquei quieta, agora vou falar” – e exaltação de sua autoestima – “Sei do meu valor e a cotação é dólar “. Cabe ao professor chamar a atenção também para o fato de que a marcação da presença da primeira pessoa do singular se dá pela presença dos pronomes pessoais “me” e “mim” e do pronome possessivo “meu”.

Definidos o tema e os interlocutores presentes no texto, o professor pode prosseguir a leitura com os alunos, abordando o *aspecto léxico-semântico* da letra da canção, mais especificamente tratando dos léxicos segundo a *polissemia*.

3.3 Aspectos léxico-semânticos das escolhas lexicais

O professor deve levar a cabo a ideia de que, como afirma Leffa (2000), “a palavra não vai vazia ao texto” e ainda que “a palavra não só assume o significado imposto pelo texto, mas também determina seu significado” (LEFFA, 2000, p. 24).

Tendo em conta que, segundo Biderman (1978, p.159), “o léxico é um sistema aberto e em expansão”, o professor pode fazer um levantamento da *polissemia* presente em algumas *lexias*, tal qual ocorre em “Sei do meu valor e a cotação é dólar” ou “Já chorei mares e rios”, e propor aos alunos que reflitam sobre os significados atribuídos a elas dentro do contexto da canção.

O professor iniciaria a reflexão sobre a *polissemia* tratando do aspecto morfológico de formação da palavra, demonstrando que uma das maneiras de ampliar os sentidos do léxico é pelo processo de derivação por sufixação, em que a uma *base* (jeito), foi acrescentado um *sufixo* (inho), cuja função é formar um diminutivo: *jeitinho*. Além disso, ele pode propor aos alunos que verifiquem se essa derivação provoca uma mudança de sentido ou de classe de palavra.

Esse mesmo procedimento pode ser aplicado a outras *lexias* colocadas em outros contextos. Vejamos:

4) O brasileiro tenta resolver tudo com **jeitinho**.

5) A mãe tem um **jeitinho** especial para resolver as coisas.

No exemplo (4), notamos que “jeitinho” é um atributo para a fama que o brasileiro tem de resolver as mais diversas situações: o “jeitinho brasileiro”. Tal característica pode ser considerada uma característica pejorativa para parte da população, uma vez que ela indica formas muitas vezes irregulares de resolver problemas. Por sua vez, a mesma *lexia*, em (5), permite-nos atualizar o seu significado discursivo para “carinho”, algo atrelado ao conceito de autoestima que norteia o tema da canção *Dona de mim*: “Sempre dou o meu jeitinho/ É bruto, mas é com carinho”.

Tendo considerado os *campos léxico-discursivos* e *léxico-semânticos*, cabe ao professor tratar o *campo léxico-gramatical*, delimitando um aspecto específico dentro de uma ampla gama gramatical.

A seguir, propomos abordar o emprego das diferentes pessoas gramaticais na construção do discurso e o uso do presente do indicativo com valor de imperativo afirmativo.

3.4 Aspectos léxico-gramaticais das escolhas lexicais

Dentro da vasta gama de aspectos gramaticais que o professor pode abordar, uma sugestão é apontar como o discurso presente na letra da canção faz uso das marcas de oralidade do português brasileiro, conforme se vê no emprego da terceira pessoa do singular no lugar da segunda pessoa do singular – “Já não me importa a **sua** opinião” e “O **seu** conceito não altera a minha visão”.

Outra marca de oralidade presente na música e no cotidiano em que tanto professores quanto alunos estão inseridos é o emprego do presente do indicativo com o valor de imperativo afirmativo: “Se você tem boca, **aprende** a usar”. O professor tem a oportunidade de trazer esses aspectos léxico-gramaticais para o dia a dia dos alunos, levando-os a apontarem em quais situações comunicativas essas marcas de oralidade são empregadas.

Considerações Finais

Apresentar uma reflexão e uma proposta de ensino do léxico que aborde as marcas de oralidade, os aspectos semânticos, discursivos e gramaticais presentes no âmbito da competência lexical, visando a contrariar as atividades baseadas em classificações morfossintáticas, demonstra de que maneira o léxico constrói a nossa realidade e nos ajuda a entender a relações interpessoais.

A partir de sua inclusão, notamos que o professor, ao explorar a relação da oralidade com os aspectos léxico-discursivos e léxico-gramaticais, organizando um campo semântico em uma prática de ensino, terá várias opções para abordar a prática de leitura de um texto, e que podem auxiliar na exploração dos contextos linguísticos e extralinguísticos, conduzindo o aluno a um processamento ampliado do léxico.

Tendo em vista que o ensino do léxico se encontra marginalizado no interior de alguns programas escolares – além de não atingir a dimensão da textualidade, ou seja, não ser visto como componente fundamental da construção textual dos sentidos – procuramos, neste trabalho, demonstrar a importância de uma reflexão a respeito do léxico que vá além dos meros exercícios de classificação morfossintática.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

ALVES, Ieda Maria. **Neologismo**: criação lexical. São Paulo: Editora Ática, 1990.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Fundamentos da Lexicologia. In: _____. **Teoria Linguística**: teoria lexical e computacional. Rio de Janeiro - São Paulo: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1978.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2018.

GIL, Beatriz Daruj. A canção de consumo: léxico e ideologia. In: Gil. B. D.; CARDOSO, E. A.; CONDÉ, V. G. (Org.). **Modelos de Análise Linguística**. São Paulo: Contexto, v. 1, p. 79 – 95, 2009.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IZA. Dona de mim. In: **Dona de mim**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 2018.

LEFFA, Vilson José. Aspectos internos e externos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **As palavras e sua companhia**: o léxico na aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2000.

ULLMANN, Stephen. **Semântica** – uma introdução à ciência do significado. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

VAN DJIK, Teun Adrianus. La multidisciplinarietà del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. In WODAK, Ruth y MEYER, Michael. **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2001.

VILELA, Mário. **Estudos de lexicologia do português**. Coimbra: Almedina, 1994.

“UMA BOA REFORMA”: (RE)CATEGORIZAÇÃO ANAFÓRICA NA PRODUÇÃO DO DISCURSO JORNALÍSTICO SOBRE A REFORMA DA PREVIDÊNCIA

Estevão Eduardo Cavalcante Carmo

Introdução

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 6/2019, transformada posteriormente em Emenda Constitucional 103/2019, mais conhecida como reforma da Previdência ou simplesmente “nova Previdência” foi apresentada pelo Poder Executivo à Câmara dos Deputados no dia 20 de fevereiro de 2019 para apreciação dos parlamentares. Ainda em 2019 e em menos de um ano¹⁷, o texto - com modificações - foi aprovado pelo Congresso Nacional e passou a legislar sobre as novas regras para os trabalhadores lograrem aposentadoria.

Tendo em vista a relevância da reforma, diversos atores do cenário político bem como jornalistas e especialistas na área previdenciária expuseram suas opiniões acerca da iniciativa. O então ministro da Economia, Paulo Guedes, defendeu o texto apresentado pelo Executivo sob a justificativa de que a Previdência brasileira “perpetua privilégios” e “acentua desigualdades sociais”¹⁸. Também em defesa da reforma, Rodrigo Maia, na época presidente da Câmara, cobrou celeridade dos parlamentares na aprovação da proposta e afirmou que o texto seria uma “vitória” do Parlamento¹⁹. Adotando um posicionamento contrário aos mencionados, o então líder da oposição na Câmara, Alessandro Molon, definiu como “cruéis” as medidas apresentadas na reforma²⁰.

Na esteira dessas discussões, a imprensa brasileira participou ativamente no debate sobre o tema, veiculando diversas matérias, entre notícias, entrevistas e artigos de opinião, na tentativa de abordar o evento e seus desdobramentos na opinião pública. Um dos jornais que integrou essa querela foi a Folha de S.Paulo (FSP), que, nas semanas de

¹⁷ Na Câmara, a reforma foi votada em dois turnos: o primeiro, concluído em 12 de julho; e o segundo, em 07 de agosto. No Senado, a votação foi finalizada em 23 de outubro. E, a partir de 12 de novembro, a reforma passou a valer definitivamente.

¹⁸ <https://www.gov.br/pt-br/noticias/financas-impuestos-e-gestao-publica/2019/02/reforma-da-previdencia-reduz-desigualdades-e-impulsiona-a-economia-diz-paulo-guedes> Acessado em 25 de junho de 2021.

¹⁹ <https://noticias.r7.com/brasil/rodrigo-maia-diz-que-previdencia-sera-vitoria-do-parlamento-08072019> Acessado em 25 de junho de 2021.

²⁰ <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/07/sociedade-esta-sob-anestesia-e-nao-entendeu-previdencia-diz-lider-da-oposicao.shtml?origin=folha> Acessado em 25 de junho de 2021.

votação da reforma na Câmara, intensificou a publicação de matérias relacionadas ao tema.

Considerando a importância que a imprensa - e sobretudo periódicos de grande circulação e com extensos números de acesso - tem na formação do ponto de vista não apenas dos leitores, mas da sociedade em geral, propomo-nos a investigar a construção de sentidos sobre a reforma da Previdência no discurso jornalístico, mais especificamente no jornal Folha de S. Paulo. Para tanto, analisamos o processo de (re)categorização anafórica implicado na construção do discurso sobre a reforma em textos publicados pela Folha.

O quadro teórico deste trabalho se configura na interface entre duas áreas epistemológicas: a Análise de Discurso Crítica (ADC), especialmente a partir dos estudos elaborados por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2001; 2005; 2012), e a Linguística Textual, representada aqui pelas reflexões de Koch (2015), Marcuschi (2007) e também pelos trabalhos produzidos pelos integrantes do grupo *Protex*²¹.

O *corpus* é constituído por 10 textos publicados no caderno de editoriais da Folha de S. Paulo entre 08 e 12 de julho e 05 e 09 de agosto de 2019, semanas que correspondem aos períodos nos quais a reforma da Previdência foi votada em primeiro e segundo turnos, respectivamente, na Câmara dos Deputados. Escolhemos a Folha tendo em vista se tratar de um periódico reconhecido nacionalmente, possuindo, portanto, certo prestígio da opinião pública.

Este artigo está dividido em 5 seções. Na primeira, a Introdução, contextualizamos a temática abordada no trabalho e apresentamos a investigação. Na segunda, discutimos brevemente o aporte teórico que configuramos para nossas reflexões. Em seguida, pontuamos os procedimentos metodológicos que nortearam a análise. Na quarta seção, articulamos as discussões teóricas com a análise dos textos que compõem o *corpus*. E, por fim, tecemos algumas considerações finais.

Quadro teórico

Conforme já mencionado, o quadro teórico desta investigação se fundamenta em dois campos do conhecimento. Desse modo, optamos por segmentar esta seção em duas subseções. Ressaltamos, no entanto, que esta fragmentação tem por único objetivo uma

²¹ Grupo de estudos vinculado à Universidade Federal do Ceará (UFC) e liderado pela Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante.

apresentação mais didática das reflexões, não representando, de forma alguma, um antagonismo entre teorias.

Discurso e sociedade

Mudanças na estrutura societária implicam, na grande maioria das vezes, novas práticas discursivas. Chouliaraki e Fairclough (1999) apontam para este princípio ao afirmarem que reconfigurações sociais que marcaram a passagem da Era Industrial para a pós-Industrial resultaram também em novos discursos que surgiram tanto como traços dessas mudanças, como também para legitimar novas práticas sociais. Nesse sentido, Fairclough (2005) sinaliza que determinados grupos e instituições lançam mão de estratégias discursivas a fim de ratificar e operar na manutenção de certas iniciativas neoliberais. Tal fenômeno só é possível em virtude da relação dialética que se estabelece entre linguagem e sociedade.

Alinhando-se a discussões que remetem à teoria da reflexividade de Giddens (2003), Fairclough (2001) ressalta que práticas sociais e práticas discursivas operam mutuamente, não significando, no entanto, que a primeira se resuma à última. Os sujeitos atuam em sociedade por meio de variados modos habituais nos quais agem em conjunto e um dos mecanismos que opera na (re) configuração dessas práticas é o discurso, de modo que o discurso constitui tanto uma manifestação das interações sociais quanto contribui para a contínua (re)construção dessas mesmas interações (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

É, portanto, fundamentado nesses princípios que Fairclough (2001; 2012) afirma que determinados discursos que circulam na modernidade consistem em evidências de certas práticas neoliberais que visam operar na manutenção das desigualdades sociais. Um exemplo desse fenômeno foi o surgimento de um 'discurso de austeridade' empregado a fim de legitimar propostas de corte orçamentário estatal e reformas impopulares em seguida à grave crise financeira que se estendeu a diversos países após 2008.

Kelsey *et al* (2015) abordam essa problemática ao observarem que o discurso de austeridade fundamenta-se, sobremaneira, na ideia de que, quando o Estado gasta excessivamente, o resultado é um conjunto de déficits e débitos orçamentários. A solução para um quadro econômico em crise como este consistiria em fazer "o dever de casa", isto é, coordenar uma série de iniciativas que, no geral, tem como propósitos impulsionar

privatizações, enfraquecer leis trabalhistas, modificar regras de aposentadoria, bem como suspender ou diminuir benefícios concedidos a grupos sociais mais vulneráveis. Kelsey *et al* (2015) sublinham que, como se tratam de iniciativas impopulares, muitas dessas práticas emergem acompanhadas de um conjunto de discursos que objetivam legitimá-las.

Ainda sobre esse tópico, Rossi, Dweck e Arantes (2018) assinalam que a economia política da austeridade se assenta em duas ideias matrizes: *i*) a fada da confiança e *ii*) a metáfora do orçamento doméstico. A primeira diz respeito à crença de que os governos em crise fiscal precisariam recuperar a confiança de agentes privados a fim de retomar os investimentos externos e, para tanto, necessitaria promover cortes nos gastos como uma indicação de que o Estado está engajado na solução do problema. A segunda, por sua vez, se assenta numa analogia entre o orçamento de um Estado e as contas de gasto familiar, metáfora que, segundo os autores, não faz sentido, uma vez que, diferentemente de uma família, o Estado, além de emitir sua própria moeda, recebe parte do que gasta de volta em forma de impostos.

Consideramos que a reforma da Previdência apresentada pelo poder Executivo em 2019 compõe uma série de iniciativas de caráter neoliberal que despontaram, no Brasil, a partir de 2016 - a exemplo também da reforma trabalhista²², sancionada em 2017 pelo então presidente, Michel Temer. No intuito de legitimar essas reformas, emergiram paralelamente discursos de esferas variadas, fundamentadas, especialmente, no discurso econômico, imbuído, por sua vez, por uma política de austeridade.

Em vista disso, empreendemos uma análise do processo de (re)categorização anafórica enredada na produção do discurso jornalístico sobre a reforma da Previdência, considerando que o léxico consiste numa das formas mais evidentes do ponto de vista manifestado discursivamente (VAN DIJK, 2010).

Construção de sentidos através do processo de (re)categorização

Para o nosso trabalho, assumimos uma abordagem sociocognitiva acerca da relação entre a linguagem e o mundo. Tal posicionamento nos autoriza afirmar que a língua não se trata de um mero inventário de etiquetas das quais os interlocutores se servem para nomear os fatos e objetos mundanos (MARCUSCHI, 2007). Nesse sentido,

²² Em trabalho anterior (CARMO, 2018), analisamos também algumas estratégias textual-discursivas utilizadas no texto original da reforma trabalhista a fim de encobrir relações desiguais de poder entre empregado(s) e empregador(es).

Mondada e Dubois (2016 [1995], p. 20) pontuam que o sujeito sociocognitivo atua numa relação indireta com o mundo, de modo que ele “constroi o mundo ao curso do cumprimento de suas atividades sociais e o torna estável graças às categorias - notadamente às categorias manifestadas no discurso”.

No entanto, cabe pontuar que a estabilidade destacada pelas autoras ocorre para que os sujeitos possam atuar em conjunto no mundo, o que não significa que o processo de categorização linguística, por exemplo, seja uma atividade invariável e constante. É importante salientar, então, dois pontos. Primeiro, a categorização implica uma visão de mundo, uma perspectiva dos sujeitos sobre os mais variados fatos e eventos mundanos. Nesse processo, atuam, evidentemente, os conhecimentos, as crenças e as ideologias dos interlocutores. Em segundo, o processo de categorização linguística nem sempre consiste numa atividade estável, uma vez que os sujeitos podem ter perspectivas distintas sobre um mesmo fato e um único sujeito pode recategorizar de formas distintas um mesmo evento. (MONDADA; DUBOIS, 2016 [1995]; KOCH, 2015). A título de exemplo, evocamos o evento de destituição da ex-presidenta Dilma Rousseff, conceptualizado/referenciado como “impeachment” ou como “golpe” a depender do ponto de vista e das crenças dos interlocutores²³.

O processo de categorização na linguagem ocorre por meio de diferentes estratégias. Em seus estudos sobre referenciação, Cavalcante (2018) assinala que existem, de modo geral, três processos referenciais: a introdução referencial, a anáfora e a dêixis. Neste trabalho, optamos por focar nossa análise na referenciação por meio de expressões anafóricas.

Longe de constituir uma simples retomada de um referente ou de um objeto de discurso, a anáfora implica um ponto de vista na medida em que o interlocutor opera com o extenso material lexical de que dispõe para referenciar um objeto de discurso que ele irá (re)construindo continuamente ao longo de seu texto (KOCH, 2015). Vejamos o exemplo (1), retirado de nosso *corpus*, atentando-nos para os trechos grifados por nós:

Exemplo 1:

Limites às pensões

Transcorreu sem surpresas na Câmara dos Deputados a aprovação em segundo turno da reforma da Previdência, em mais um sinal de que tornou-se menor a conflagração política em torno do tema. Ao longo da tramitação, saíram do texto dispositivos que despertavam

²³ Sugerimos o trabalho de Cordeiro (2019) sobre as conceptualizações ‘golpe’ e ‘impeachment’ acerca do evento destituição da ex-presidenta Dilma Rousseff.

controvérsia, como o endurecimento das regras para a concessão de benefícios a idosos muito pobres e trabalhadores rurais. (FSP, 09/08/2019).

No trecho acima, observamos que o referente “reforma da Previdência” é introduzido com uma expressão homônima, sublinhada no exemplo (1). Em seguida, o referente é recategorizado com duas expressões anafóricas, marcadas em amarelo: “tema” e “texto”. Esses dois itens podem ser considerados duas anáforas diretas²⁴, uma vez que retomam um mesmo objeto de discurso. A expressão marcada em azul, por sua vez, pode ser considerada uma anáfora indireta, pois, embora não retome o mesmo referente, “reforma da Previdência”, está ancorada neste objeto, dado que uma PEC é constituída por dispositivos de lei. Ademais, a expressão marcada em azul é decomposta posteriormente por meio de um exemplo: “o endurecimento das regras para concessão de benefícios a idosos muito pobres e trabalhadores rurais”.

A partir do exemplo (1), é possível examinar que, embora o referente “reforma da Previdência” seja recategorizado com anáforas diretas de carga semântica aparentemente neutra, a anáfora indireta apresenta um nome núcleo, “dispositivos”, acrescido de uma oração qualificativa, “que causam controvérsia”. Além disso, essa mesma anáfora é decomposta, mais a frente, com um exemplo, cujo nome núcleo, “endurecimento”, deixa também entrever o ponto de vista do autor do texto.

Essa breve análise revela duas importantes questões. A (re)categorização não é uma atividade aleatória, mas cumpre um *projeto de dizer*, conforme já sugerido. E, além disso, o processo de (re)categorização não é linear, tampouco ocorre em cadeia, como defende Matos (2018). Para a autora, a referenciação constitui uma rede de referentes que opera na construção de sentidos do texto. Desse modo, mais do que focar apenas em anáforas correferenciais, interessa-nos a teia de anáforas que contribui para a construção de sentidos sobre a reforma da Previdência.

Na próxima seção, passamos à consideração dos aspectos metodológicos de nossa análise.

Procedimento metodológico-analítico

²⁴ Para um estudo mais atento sobre os tipos de anáforas, sugerimos Cavalcante (2003) e Koch (2015). Além desses trabalhos, Custódio Filho (2011) oferece também uma proposta sofisticada não centrada nas classificações anafóricas para a análise do processo de referenciação.

Para esta investigação, adotamos o procedimento metodológico-analítico apresentado por Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60) e Fairclough (2012, p. 311-312), fazendo as adaptações necessárias conforme o propósito e o escopo do nosso trabalho:

1. Dar ênfase a um problema social que tenha um aspecto semiótico.
2. Identificar obstáculos para que esse problema seja resolvido, pela análise do discurso (a semiose em si): Análise linguística e semiótica.
3. Considerar se a ordem social (a rede de práticas) em algum sentido é um problema ou não;
4. Identificar maneiras possíveis para superar os obstáculos.
5. Refletir criticamente sobre a análise (1-4).

Em virtude da extensão deste trabalho, traçamos breves considerações sobre cada um dos estágios de análise referidos acima, focando, no entanto, uma atenção maior na etapa 2, na qual examinamos o processo de construção de sentidos sobre a reforma da Previdência em textos publicados no caderno de editoriais do jornal Folha de S.Paulo, nos quais identificamos expressões como “Previdência” ou “reforma da Previdência”.

Para tanto, observamos as expressões nominais anafóricas que emergem no processo de (re)categorização sobre o evento “reforma da Previdência” nos textos analisados. O recorte temporal aplicado na coleta dos textos, já assinalado na primeira seção deste artigo, justifica-se por serem as semanas em que a reforma foi votada em primeiro e segundo turnos na Câmara dos Deputados. Escolhemos o jornal Folha de S.Paulo tendo em vista sua relevância no cenário jornalístico e na imprensa brasileira. Além disso, selecionamos os textos publicados no caderno de editoriais pois entendemos que são matérias que manifestam mais evidentemente a opinião do jornal. Ressaltamos, ainda, que os textos foram coletados no site: <https://acervo.folha.com.br/>.

Abaixo, apresentamos o quadro (1), no qual é possível notar as datas, os títulos e, quando assinado, o nome dos autores dos textos.

Quadro 1: relação dos textos que compõem o corpus desta investigação.

DATA	TÍTULO	AUTORIA
09/07/2019	Dividido em três	-
10/07/2019	Mais sim, menos não	-
	Não caiu a ficha	Fábio Fabrini

11/07/2019	Uma boa reforma	-
	Outra eleição, nenhum país	Roberto Dias
12/07/2019	Reforma para todos	
06/08/2019	Entulho burocrático	-
	O essencial e o acessório	Pablo Ortellado
07/08/2019	Susto global	-
09/08/2019	Limites às pensões	-

Por fim, sublinhamos que a análise empreendida neste trabalho tem caráter qualitativo, interessando-nos, sobretudo, os aspectos textual-discursivos que emergem no *corpus* investigado.

Análise dos textos

Seguindo o procedimento metodológico-analítico explicitado na seção anterior, apresentamos, a seguir, algumas considerações sobre cada uma das etapas que compõem o esquema adotado neste trabalho.

Na primeira etapa, identificamos uma situação controversa que surgiu no cenário político-econômico brasileiro a partir de 2016, isto é, uma série de reformas de natureza neoliberal que foram apresentadas ou sugeridas pelo poder Executivo. Dentre essas propostas, estava a reforma da Previdência de 2019 que, a nosso ver, constitui um problema social na medida em que apresenta dispositivos cujo objetivo, a grosso modo, consiste em: *i)* aumentar o tempo de contribuição para que trabalhadores consigam se aposentar, e *ii)* suprimir ou diminuir benefícios concedidos a grupos sociais mais vulneráveis.

Na segunda etapa, constatamos alguns obstáculos para que a proposta de reforma da Previdência fosse discutida amplamente, de forma democrática e com participação, especialmente, da classe trabalhadora. A princípio, uma de nossas hipóteses, a de que a cobertura jornalística feita pela imprensa brasileira mais tradicional corroboraria o discurso econômico em favor de uma política de austeridade, se confirmou, posteriormente, em nossa análise. No exame linguístico dos textos, identificamos dois (macro)sentidos que emergiram sobre a reforma da Previdência, a saber:

- a. A reforma como um avanço legítimo.
- b. A reforma como um sacrifício inevitável.

Analisamos, em seguida, alguns trechos dos textos investigados a fim de exemplificar os (macro)sentidos referidos acima. Ressaltamos que, devido à extensão deste artigo, será possível examinarmos apenas pequenos fragmentos dos textos que compõem nosso *corpus*.

a. A reforma como um avanço legítimo

Uma das formas de convencer o interlocutor a aderir a uma proposta impopular consiste em apresentar a iniciativa como um “avanço”, uma “modernização” de antigas práticas ou mesmo como uma “flexibilização” de práticas mais enrijecidas (CARMO, 2018; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Observamos que isso ocorre em alguns dos textos analisados, como é possível notar no exemplo (2), abaixo. Os grifos de todos os exemplos são nossos.

Exemplo (2):

Uma boa reforma

Texto da Previdência aprovado pela Câmara tem falhas, mas acerta em combater aposentadorias precoces e distribuir custos com razoável justiça

O texto da reforma da Previdência aprovado em primeiro turno pela Câmara dos Deputados prevê a mais ampla alteração já feita nas aposentadorias do país. Marco histórico à parte, mais importante é assinalar que, embora contenha falhas, a reforma significa inegável avanço rumo à racionalidade orçamentária e à justiça social - e merece ter seus dispositivos centrais preservados nas próximas etapas de tramitação. Sua inovação mais importante, a fixação de idades mínimas para a obtenção dos benefícios, constitui prática corriqueira no mundo. (FSP, 11/07/2019).

No exemplo (2), observamos que o referente “reforma” é introduzido no título com um qualificativo, “boa”, já antecipando, portanto, o ponto de vista do autor do editorial. Em seguida, o mesmo referente é retomado, posteriormente, no subtítulo, com a anáfora direta “texto da Previdência aprovado pela Câmara”. Já nos parágrafos introdutórios, podemos notar algumas expressões nominais anafóricas empregadas para recategorizar o mesmo referente, dentre estas “o texto da reforma”, “marco histórico” e “a reforma”. Se esgotássemos nossa análise apenas nessas expressões, já seria possível entrever o ponto de vista favorável do editorialista sobre a proposta, categorizando-a como “uma boa reforma” e um “marco histórico”.

No entanto, continuando a leitura, é possível observar outras expressões relevantes para a argumentação do autor, como, por exemplo, o predicativo “inegável avanço rumo à

racionalidade orçamentária e à justiça social” e o adjunto qualificativo “sua inovação”, ambos operando, obviamente, na construção de sentidos sobre o referente “reforma da Previdência”. Além disso, seguindo as reflexões de Custódio Filho (2011) e Matos (2018), entendemos que o processo de referenciação não se resume somente às expressões anafóricas correferenciais, mas que, na atividade referencial, opera uma rede de referentes - e expressões nominais - implicada na construção de sentidos que emergem no texto.

No exemplo (3), a seguir, observamos uma concorrência categorial operando na deslegitimação do discurso de oposição sobre a reforma enquanto apresenta a proposta como uma “medida legítima”.

Exemplo (3):

O essencial e o acessório

[...]

Assim, a reforma da Previdência não foi apresentada apenas como **uma medida liberal que, da perspectiva da esquerda, prejudicaria os trabalhadores**, mas também como **uma espécie de arbítrio**. Era como se a truculência do autor da medida contaminasse e comprometesse **o conteúdo**, fazendo **dela antidemocrática**, no sentido de violar as regras do jogo democrático. **Essa operação de ancorar uma medida legítima numa postura inaceitável** também foi utilizada pela nova direita.

(FSP, 06/08/2019)

No exemplo (3), notamos que o autor, Pablo Ortellado, tenta deslegitimar o posicionamento do discurso “da esquerda” ao recategorizar o referente “reforma da Previdência” com expressões que, segundo o autor, poderiam ser atribuídas à oposição. Todavia, em seguida, o autor recategoriza o mesmo referente com uma expressão positiva. Primeiro, introduz o referente com a expressão “a reforma da Previdência”, sublinhada no exemplo acima. Logo após, recategoriza o mesmo objeto de discurso com as expressões anafóricas marcadas em amarelo, dentre elas: 1. “medida liberal que, da perspectiva da esquerda, prejudicaria os trabalhadores”; 2. “uma espécie de arbítrio”; 3. “a medida”; 4. “o conteúdo”; 5. “dela”; 6. “antidemocrática”; e 7. “medida legítima”. Todo o trecho em vermelho pode ser considerado uma anáfora encapsuladora da ideia apresentada nos dois períodos anteriores a ela.

As expressões 1, 2 e 6 são atribuídas ao discurso da oposição, conforme já assinalado. As expressões 3, 4 e 5 aparentam ter uma carga semântica neutra, de forma a se distanciar do discurso “da esquerda”. Já a expressão 7, “medida legítima”, deixa evidente, por fim, a opinião do autor, especialmente através do qualificativo “legítima”,

empregado para se opor ao discurso dos que condenam a reforma. Uma análise mais atenta dos aspectos interdiscursivos do exemplo (3) auxiliaria ainda mais na compreensão do processo argumentativo do autor.

b. A reforma como sacrifício inevitável

Chouliaraki e Fairclough (1999) salientam que o discurso neoliberal tenta naturalizar práticas sociais de exploração e opressão a fim de operar na manutenção das relações desiguais em sociedade. Em outros termos, para os autores, é preciso fazer crer que a exploração e as desigualdades são fenômenos “naturais” e não produzidos e reiterados.

Notamos que, em alguns textos do nosso *corpus*, a reforma é apresentada como um sofrimento que não se pode evitar caso o Estado queira equilibrar suas contas públicas e recuperar a confiança do setor privado. O que é possível observar no exemplo (4), abaixo:

Exemplo (4):

Mais sim, menos não

Datafolha detecta alta da aprovação à reforma da Previdência Social; consequências do atraso na mudança dificilmente seriam mais evidentes

Reformas previdenciárias, por mais bem desenhadas que sejam, sempre significam algum sacrifício para os segurados e, não por acaso, despertam resistências em qualquer lugar do mundo. Nada tem de corriqueiro, portanto, um deslocamento da opinião pública em favor de uma iniciativa do gênero. Foi o que detectou o Datafolha, em pesquisa realizada neste início de julho. [...] As consequências do atraso de mais de duas décadas na reforma, ademais, dificilmente poderiam ser mais explícitas. As contas do governo federal têm déficit primário (sem incluir as despesas com juros) desde 2014; estados e prefeituras enfrentam obstáculos crescentes na prestação de serviços de educação, saúde e segurança. O descalabro orçamentário reduz a confiança do setor privado, e a prostração econômica derruba a arrecadação, num círculo vicioso. [...]. (FSP, 10/07/2019)

No exemplo (4), interessa-nos observar como o referente “reforma da Previdência” é sustentado a partir de uma série de estratégias linguístico-textuais e retóricas do editorialista. O referente “reformas previdenciárias”, apresentado no primeiro parágrafo, embora inclua a “reforma da Previdência social”, mencionada no subtítulo, não se resume somente a esta. O autor amplia, portanto, a extensão do referente de modo a incluir outras reformas previdenciárias. Em seguida, o editorialista retoma este referente ampliado com a expressão predicativa “algum sacrifício para os segurados” e com a anáfora direta “uma iniciativa do gênero”. Chamamos atenção não apenas para o fato de que o autor categoriza “reformas previdenciárias” como “algum sacrifício”, mas também para o

advérbio “sempre”, que naturaliza esse fenômeno, transformando-o em algo que não se pode evitar.

Nos parágrafos seguintes, são apresentadas situações que demonstram a crise fiscal do Estado brasileiro. Interessante pontuar que o autor categoriza essas situações com a anáfora encapsuladora, marcada em vermelho, “o descalabro orçamentário”, que permite perceber o ponto de vista do editorialista acerca da situação econômica do país. Em seguida, lemos que esse “descalabro” diminui “a confiança do setor privado” e “derruba a arrecadação”. Para resolver a crise fiscal, a solução, segundo o editorial, seria aprovar a reforma da Previdência.

Nesse sentido, retomamos a discussão feita na segunda seção deste artigo. De acordo com Rossi, Dweck e Arantes (2018), uma das ideias que sustenta a política econômica de austeridade é a crença na fada da confiança, isto é, de que, em governos com graves crises orçamentárias, seria preciso implementar medidas impopulares de corte de gastos, por exemplo, a fim de recuperar a confiança do setor privado e, assim, conquistar investimento externo.

Retomemos, por fim, o procedimento metodológico-analítico apresentado na seção anterior. Na terceira etapa, compreendemos que a ordem social que engendra a problemática investigada neste trabalho opera no sentido de legitimar e naturalizar propostas neoliberais que têm como objetivo reiterar desigualdades. Sobre a quarta etapa, assumimos que, em situações de interesse da opinião pública, a imprensa deve ter o compromisso de democratizar o debate, dando acesso a outras vozes dissidentes, como as de oposição, por exemplo. Para concluir, na quinta etapa, reconhecemos os limites epistemológicos, discursivos e territoriais que uma investigação como a empreendida aqui tem, sendo necessário refletir também sobre práticas de popularização de análises como esta.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo investigar o processo de (re)categorização anafórica implicado na construção de sentidos sobre a reforma da Previdência em textos publicados pelo jornal Folha de S.Paulo. Fundamentados num quadro teórico transdisciplinar, de caráter textual-discursivo, observamos, no decorrer da análise, que a Folha emprega determinadas expressões nominais anafóricas para construir dois

(macro)sentidos sobre a reforma da Previdência: a) a reforma como um avanço legítimo; e b) a reforma como um sacrifício inevitável.

Entendemos que esses mecanismos textual-discursivos, empregados pelo periódico, corroboram o discurso econômico da austeridade, que visa legitimar medidas impopulares de corte de gastos e retirada de direitos historicamente conquistados. Esperamos que esta investigação contribua, ainda que modestamente, para reflexões na Análise de Discurso Crítica e nas Ciências Sociais.

Referências

CARMO, Estevão Eduardo Cavalcante. *Frame e referenciação nos discursos governamental e jornalístico: investigando o processo de recategorização do conceito de trabalho*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Expressões referenciais: uma proposta classificatória. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 44, p. 105-118, jan./jun. 2003.

_____. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2018.

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

CORDEIRO, Maria Sirleidy de Lima. *Conceptualizações da realidade: a construção cognitiva do evento impeachment/golpe no discurso jornalístico*. 2019. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. Neoliberalism: a discourse analytical perspective. *Polifonia*, Cuiabá, n° 10, p. 21-52, 2005.

_____. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. Trad.: MELO, Iran Ferreira de. *Linha d'água*, São Paulo, n° 25 (2), p. 307-329, 2012.

GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KELSEY, Darren; MUELLER, Frank; WHITLLE, Andrea; KHOSRAVINIK, Majid. Financial crisis and austerity: interdisciplinary concerns in critical discourse studies. *Discourse studies*, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17405904.2015.1074600>

KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MATOS, Janaica Gomes. *As redes referenciais na construção de notas jornalísticas*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica. RODRIGUES, Bernardete; CIULLA, Alena. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2016.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther; ARANTES, Flávio. Economia política da austeridade. In: ROSSI, Pedro; DWECK, Ester; LUIZA, Ana (orgs.). *Economia para poucos: impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil*. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

VAN DIJK, Teun a. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2010.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA: O QUE REVELAM OS LIVROS DIDÁTICOS?

Adriene Ferreira de Mello

Introdução

O ensino da Língua Portuguesa, durante muito tempo, pautou-se em classificações gramaticais desvinculadas de qualquer contexto linguístico, adotando uma concepção de gramática como um conjunto de normas que regulam o uso da norma culta. Nesse panorama, ficava enraizado em uma visão normativa que determina “*o certo, o como deve ser da língua e, por oposição, aponta o errado, o como não deve ser dito*” (ANTUNES, 2007, p. 30, grifos da autora).

Dessa forma, o ensino se afastava da concepção de linguagem como lugar de interação humana (TRAVAGLIA, 2009) e indicava a necessidade de reformulação das práticas, o que se consolidou com o advento dos PCN, cuja proposta foi direcionar o olhar dos docentes para um ensino de Língua Portuguesa que considerasse as diferentes situações comunicativas.

Desse modo, o conceito de “certo” e “errado” precisou ser ressignificado em favor de levar o aluno a “respeitar e preservar as diferentes manifestações de linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização” (BRASIL, 2000, p. 9). Em outras palavras, as variações linguísticas se tornaram objeto de estudo e reflexões sobre a grande variedade linguística existente e sobre os usos mais ou menos legitimados de forma situada (PETERMANN; ALVES, 2018).

Contudo, mesmo diante desse contexto de mudanças, ainda é preciso lutar contra as práticas de preconceito linguístico que permanecem enraizadas na sociedade, já que a noção de homogeneidade da língua ainda é um consenso entre muitos que desconhecem a potencialidade dos estudos da sociolinguística. Com os LD não é diferente: mesmo com as sinalizações do PNLD, em consonância com os documentos oficiais da educação, para que o tópico variação linguística seja contemplado, os manuais continuam a incentivar uma padronização da língua em favor das variantes mais prestigiadas. Na visão de Bagno (2007), o que falta é uma base teórica bem consolidada sobre os fenômenos de variação e mudança linguística.

Por isso, o objetivo deste trabalho é analisar como tem sido a abordagem do tópico variação linguística em um exemplar do PNLD 2018 para Ensino Médio. Para isso, pretende-se, na primeira seção, discutir sobre a teoria da variação linguística; na segunda, observar a configuração recente do PNLD, após as incursões metodológicas dos PCN, agora complementados pela BNCC; e, por fim, na terceira seção, verificar se o manual selecionado está em consonância com os critérios de análise do tópico variação linguística propostos por Bagno (2007).

A metodologia é, inicialmente, de caráter bibliográfico, com aporte teórico de Antunes (2007), Faraco (2008), Petterman e Alves (2018), Bonini e Yano (2018) etc., e qualitativa, no que tange à análise dos LD sob os critérios apontados por Bagno (2007).

Espera-se que o estudo possa abrir margem para novos olhares em torno da variação linguística nos manuais didáticos, indicando a importância da criticidade no trabalho com esse tópico.

1 Variação linguística na sala de aula

Ao adotar a perspectiva interacionista de linguagem, os PCN indicaram a necessidade de inserir os estudos da sociolinguística na sala de aula, área que observa a língua em seu uso real, considerando o contexto de produção situacional. Sob a ótica da sociolinguística, a variação e a mudança são fenômenos inerentes à língua e devem ser considerados nas práticas de análise linguística (CESARIO; VOTRE, 2018).

Desse modo, nada mais coerente que abordar os princípios de mudança e variação na sala de aula, uma vez que a análise dos fenômenos linguísticos deve ocorrer nesse lugar. Analogamente, a organização dos materiais didáticos precisa estar em consonância com a abordagem sociolinguística, de modo a evitar que a variação seja apenas mais um conteúdo a ser ensinado.

Com o objetivo de seguir esses pressupostos mencionados pelos PCN, os editais do PNLD instituíram como critério eliminatório para o componente curricular de Língua Portuguesa o dever de “considerar a língua-padrão no contexto da variação linguística, sem estigmatizar as demais variedades” (BRASIL, 2015, p. 38).

Contudo, para que os manuais didáticos sejam construídos sob essa ótica, é preciso muito mais que uma sinalização no Edital, mas uma mudança de concepções no que se entende por língua, linguagem e ensino de gramática.

Dentre as crenças que precisam ser desconstruídas, está o entendimento de que o Brasil não é um país monolíngue, Conforme postulam Görsky e Coelho (2009, p. 74): “O

plurilinguismo é observado não só no sentido de diferentes idiomas (tupi-guarani, português, italiano, alemão, etc), mas também se manifesta no âmbito de uma mesma língua”.

Para Marcuschi (2008), a língua é um sistema heterogêneo, social, histórico, cognitivo, indeterminado, variável, interativo e situado. Tais definições recaem na teoria laboviana, cuja variação é tida como um requisito ou uma condição do próprio sistema linguístico, ou seja, é um fenômeno essencial à própria natureza da linguagem humana (MONTEIRO, 2000).

Os estudos sociolinguísticos buscam exatamente trazer essa noção de língua para o contexto escolar, uma vez que ainda está arraigada à prática pedagógica uma visão destoante, prevalecendo a oposição “certo x errado”. Sobre isso, destaca-se:

é a sociolinguística educacional que nasce, trazendo a possibilidade de se proceder a uma grave revisão nos programas relativos à tarefa precípua da escola de levar os alunos a desenvolverem sua competência comunicativa tanto na modalidade falada quanto na escrita (CYRANKA, 2015, p. 32).

Outro importante paradigma que se instaura nas salas de aula e prejudica uma pedagogia variacionista é a questão da norma, ou seja, a interpretação errônea do conceito de norma culta. A base tradicionalista que perpassa o ensino de Língua Portuguesa faz a norma culta e a variedade padrão serem tratadas como sinônimos, o que claramente é um equívoco.

Para Faraco (2008), a norma culta foi convencionada a partir dos usos e atitudes de classes sociais mais prestigiadas, no caso, dos falantes escolarizados e que estão em contato direto com a modalidade escrita historicamente legitimada. Por outro lado, a norma-padrão não é uma variedade da língua, mas um construto sócio-histórico que serve como referência, ou seja, como modelo idealizado da língua.

De fato, há proximidade entre esses conceitos, mas é importante compreender que “nem a norma-padrão nem a norma culta equivalem à *língua portuguesa*: a primeira corresponde a um ideal abstrato de língua tida como correta; a segunda, a uma variedade da língua portuguesa” (GÖRSKY; COELHO, 2009, p. 81, grifos nossos).

Para Bagno (2007), a noção a ser adotada na escola deve ser a da existência de uma variedade prestigiada, pois o que se tem historicamente como norma culta nada mais

é que um modelo predominante de usos da língua que foi instituído como “certo”. Nessa ótica, tudo que foge a esse modelo dominante é considerado erro.

O autor critica, assim, as atividades presentes em manuais didáticos cuja tarefa é “passar para a norma culta”:

Quando se pede a reescrita ‘segundo a norma culta’, essa diferença é transformada em deficiência, em algo que pode e deve ser corrigido, e as formas consagradas pela gramática normativa é que terminam sendo enfatizadas como as que ‘valem’ de verdade. E aí todo o nosso trabalho de reeducação sociolinguística vai pro brejo... (BAGNO, 2007, p. 123).

Outro equívoco comum no contexto escolar e que prejudica a abordagem da variação linguística em sala de aula é a ideia de que fala e escrita são coisas totalmente distintas. Nessa perspectiva, a fala é o lugar em que o “erro” é permitido, enquanto a escrita é o lugar privilegiado e a “norma-padrão” deve prevalecer.

Sobre isso, Correa (2009) aponta que se trata de uma crença profundamente aceita e compartilhada, ainda que questionada pelos pesquisadores, de uma possível superioridade da escrita em relação à fala, ou seja, diz respeito “à relação imediata que se faz da escrita com um instrumento de ascensão social, de desenvolvimento cultural, científico e cognitivo” (p. 76).

No entanto, fala e escrita são modalidades da mesma língua e o uso de determinada variedade em qualquer uma dessas modalidades deve considerar o contexto linguístico, a intencionalidade discursiva, ou seja, os propósitos comunicativos de cada situação. Trata-se de inserir no contexto escolar a noção de adequação linguística, reconhecendo as variações como formas de tornar isso possível.

Conforme postula Bagno (2007), é preciso preservar o respeito pelas diferenças linguísticas no ambiente escolar. A intenção é atrair o aluno para a reflexão sobre sua língua, mostrando que seu modo de se expressar também é válido e faz parte de um sistema linguístico.

Apesar da pedagogia variacionista ter sido preconizada nos PCN e já ser incluída como critério eliminatório nos editais do PNLD, novas sinalizações ainda precisam ser feitas para que, de fato, se compreenda a importância de refletir sobre todas as manifestações linguísticas e seus efeitos de sentido. Por essa razão, a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, sinaliza que no eixo de análise linguística e semiótica

cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o *valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas*, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BRASIL, 2018, p. 81, grifos nossos).

É possível perceber que os estudos em torno dos fenômenos de mudança e variação linguística já tem alcançado resultados positivos, ao menos é o que mostram os documentos norteadores da educação brasileira, mas o processo para que isso seja uma realidade na sala de aula é mais extenso e complexo. Para que as crenças mencionadas sejam desconstruídas, é preciso, sobretudo, uma política de educação linguística que se proponha a superar os preconceitos em todas as suas formas.

Diante das considerações apresentadas, nada mais justo que analisar como essas concepções têm sido abordadas nos LD, principais ferramentas de apoio à prática pedagógica no atual contexto, como se pretende fazer na próxima seção.

2 O contexto de produção dos Livros Didáticos

O uso do LD sempre foi pauta em discussões sobre o contexto educacional: afinal, usá-lo ou não? Ou como usá-lo? Qual sua relevância? Essas são perguntas frequentes, cujas respostas devem levar em consideração uma gama de fatores, como entender o processo de produção do LD no Brasil, a importância de seu uso, os critérios de avaliação e, principalmente, sua relevância para alcançar os objetivos pretendidos no ensino de qualquer disciplina.

No que tange à Língua Portuguesa, essas contestações se intensificaram desde o advento dos PCN. De acordo com Mantovani (2009), apesar das polêmicas em torno desses materiais, o LD é, muitas vezes, o único referencial bibliográfico de leitura para alunos e, até mesmo, para professores, uma vez que muitos o utilizam como único material de trabalho ou como apoio para suas aulas, mas poucos são os que abrem mão por completo desse instrumento.

Embora seja um objeto comum no cotidiano educacional, foi necessário um longo processo para que os LD chegassem às escolas com qualidade física e de conteúdo. O

objetivo deste estudo não é traçar o percurso histórico desse processo, ainda que seja relevante conhecê-lo para entender algumas lacunas existentes, mas observar a configuração recente do PNLD, após as incursões metodológicas dos PCN, agora complementados pela BNCC.

O PNLD é uma iniciativa governamental do Ministério da Educação (MEC), responsável pela aquisição e distribuição universal e gratuita de LD para escolas públicas de todo o país. Nesse viés, são atribuições do PNLD zelar pela qualidade dos livros distribuídos e fornecer as condições políticas e operacionais para a formulação e a escolha dos livros (ROJO; BATISTA, 2003).

A criação do PNLD é inegavelmente um grande passo para o desenvolvimento do ensino de qualidade nas escolas públicas brasileiras. Oferecer aos alunos um material de qualidade e que pode ser fonte de pesquisas e de análises profundas é, de fato, uma importante política pública. Assim, em 1985, quando foi instituído oficialmente, o programa denotou a pertinência da indicação do professor na escolha do LD e também de sua reutilização (BONINI; YANO, 2018).

Entretanto, o conteúdo dos manuais didáticos apresentava graves discrepâncias e incoerências, sendo crucial um processo de avaliação mais rigorosa, o que só aconteceu em 1994, quando:

são definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, e de 1995 a 1997, firma-se a distribuição dos livros didáticos no ensino fundamental e são incorporadas ao Programa as seguintes mudanças: fluxo regular de verbas para aquisição das obras, *definições de critérios de avaliação dos livros e publicação do Guia de Livros Didáticos* (BONINI; YANO, 2018, p. 326, grifos nossos).

Ainda que circunscritas ao âmbito do ensino fundamental, as mudanças apresentadas levaram as editoras a tomar uma nova perspectiva na produção do LD, uma vez que os professores, por meio do Guia de LD, poderiam contrastar propostas e escolher uma opção mais adequada aos seus objetivos e, evidentemente, aos objetivos do ensino de língua propostos pelos documentos norteadores. Em 2003, as novas configurações do PNLD passam a valer também para o ensino médio.

A pesquisa de Mantovani (2009) explicita a importância da avaliação dos LD que, dentre outros objetivos, buscou estabelecer parâmetros de qualidade sem inibir a livre produção. De maneira análoga, Bonini e Yano (2018) indicam como se deu esse processo de avaliação ao longo dos anos, reiterando que hoje tais análises resultam em resenhas

das obras que compõem o Guia de LD, enviadas às escolas e disponibilizadas na Internet, a fim de subsidiar a escolha do LD pelo professor.

Conforme demonstra uma pesquisa anterior (MELLO et al., 2019, p. 37), “esse Guia foi uma forma que o PNLD encontrou de elaborar um catálogo que pudesse estar à disposição dos professores com as características de cada livro, facilitando a escolha do livro mais apropriado”.

Nota-se, dessa forma, que o processo de escolha dos LD já sofreu muitas alterações em grande parte positivas, mesmo que ainda existam entraves, como prazos curtos para a escolha, acesso restrito aos materiais e falta de substrato teórico por parte dos professores para identificar problemas metodológicos que aparecem, muitas vezes, nas entrelinhas do material.

Cabe mencionar que, a cada ciclo de produção, o PNLD apresenta editais para orientar a produção dos materiais. Logo, é significativo observar como esses documentos vêm sendo construídos antes de desenvolver qualquer análise. Um estudo anterior permitiu constatar que os Editais do PNLD têm tentado alcançar uma proposta em que a concepção de linguagem “seja baseada em uma perspectiva sociointerativa, que culmine em um ensino produtivo, mas as orientações incoerentes e, muitas vezes, discrepantes ainda prejudicam as editoras em formular uma proposta que atenda a todas as expectativas dos editais” (MELLO et al., 2019, p. 42-43).

No que concerne ao PNLD 2018, foco da análise que será desenvolvida na próxima seção, os critérios eliminatórios para o componente de Língua Portuguesa são divididos nos eixos de leitura, produção, oralidade e reflexão sobre a língua, em consonância com o que faz, posteriormente, a BNCC. De acordo com a pesquisa de Mello et al. (2019), esse edital apresenta sinalizações direcionadas a uma concepção de linguagem como atividade sociointerativa situada, o que é interesse para o tratamento das variações linguísticas.

Percebe-se, pois, que as orientações do PNLD, expostas pelo edital do ciclo 2018, são mais categóricas em relação ao ensino das variedades linguísticas e, por isso, reforça-se o teor de relevância deste trabalho, que busca evidenciar, na próxima seção, como essas sinalizações têm sido colocadas em prática.

3 A variação linguística nos livros didáticos de ensino médio: análise de um exemplar

Para analisar a abordagem das variações linguísticas no contexto do Ensino Médio, selecionou-se como *corpus* um exemplar do PNLD 2018 – o mais recente para essa etapa de ensino até o momento de escrita deste trabalho –, a saber: *Língua Portuguesa: linguagem e interação* (LI), de Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2016). O livro selecionado pertence ao primeiro volume da coleção, ou seja, é direcionado à 1ª série do Ensino Médio.

O exemplar será analisado sob a ótica dos critérios propostos por Bagno (2007) em seu roteiro para avaliação do tratamento dado aos fenômenos da variação e mudança linguísticas nos LD, descritos ao longo da análise na próxima subseção.

3.1 Análise de três exemplares do PNLD 2018

No que tange ao primeiro critério apresentado por Bagno (2007) – “O livro didático trata da variação linguística?” (p. 125) –, era de se esperar a análise fosse satisfatória, tendo em vista que a obra passou pelo crivo do PNLD e, conseqüentemente, não foi eliminada no critério relacionado à abordagem da variação linguística (BRASIL, 2015). No entanto, o livro LI não apresenta um tópico específico de trabalho com as variações, limitando-se a mencionar o tema em uma única página na seção *Linguagens, textos e literatura*.

Em um primeiro momento, pode-se imaginar que a abordagem da variação linguística no LI será feita ao longo dos tópicos gramaticais, em busca das construções de sentido para o texto, conforme é prometido na página 39: “você [aluno] terá várias outras oportunidades de dar prosseguimento ao trabalho com as variações linguísticas e níveis de linguagem ao estudar com este livro” (FARACO, MOURA, MARUXO JR, 2016, p. 39). No entanto, essa expectativa é quebrada ao longo da análise dos demais critérios, como se perceberá adiante.

Com relação ao segundo critério proposto por Bagno (2007), cuja pergunta a ser respondida é “O livro didático menciona de algum modo a pluralidade de línguas que existe no Brasil?” (p. 126), pode-se afirmar que essa noção de pluralidade não é mencionada explicitamente no LI, corroborando a tese de Bagno (2007) sobre o mito do monolinguismo no Brasil que continua a ser perpetuado nas abordagens escolares.

O terceiro critério formulado por Bagno (2007) versa sobre o tratamento limitado às variedades rurais e/ou regionais, uma vez que, segundo o autor, os LD são produzidos em sua maioria na região Sudeste e, por isso, “recorrem a exemplos das variedades rurais de

suas próprias regiões [...] ou de variedades de outras regiões brasileiras” (p. 129). O livro LI, por sua vez, não apresenta qualquer exemplo para análise, por conta de sua abordagem reduzida da variação linguística.

Essa análise já indica que as conclusões para o quarto critério – “O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?” (BAGNO, 2007, p. 129) –, em que também não se pode desenvolver análises com a limitação da abordagem.

O questionamento cinco do roteiro de Bagno (2007, p. 130) – “O livro didático separa norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão como uma variedade real da língua?” – traz uma polêmica para a abordagem da variação linguística nos LD.

A análise feita permitiu observar que o livro LI não faz essa distinção entre norma-padrão e norma culta, uma problemática que gera uma lacuna ao ensino, na medida em que, segundo Antunes (2007, p. 107), os alunos devem cultivar o apreço pela diversidade da norma “explorando textos expressos na norma-padrão nacional e textos exemplares de normas regionais; textos na norma culta e textos fora dessa norma”. O importante é não tratar a norma-padrão como uma variedade da língua, pois essa se constitui como um código relativamente abstrato, extraído do uso real para servir como referência (FARACO, 2008), ou seja, como um modelo padrão e não o único correto.

Como sexto critério do roteiro, Bagno (2007) questiona se o tratamento da variação no LD fica limitado ao sotaque e ao léxico ou apresenta discussões relacionadas aos aspectos gramaticais. Mais uma vez, a limitação do LI não permitiu analisar esse critério em sua abordagem, na medida em que não há exercícios para observação de qualquer fenômeno.

O sétimo critério reflete sobre a coerência dos LD: “O livro didático mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos de gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do ‘certo’ e do ‘errado’?” (BAGNO, 2007, p. 135).

Ao analisar o LI com relação a esse aspecto, pode-se dizer que é um exemplo de LD que aborda a variação linguística apenas para cumprir as exigências do MEC (BAGNO, 2007), tanto por sua abordagem superficial do assunto, quanto pelas atividades dos demais capítulos, nas quais se vê orientações para, a grosso modo, ‘passar para a norma culta’:

4. Releia este outro trecho e responda no caderno:

[...] que **a gente** vê que são saudades [...] (linha 10)

A expressão destacada é mais comum na linguagem informal. Que palavra corresponde a essa expressão na linguagem formal?

5. Reescreva este trecho em seu caderno, utilizando uma linguagem menos coloquial.

Fomos andando, e **nada do** dia clarear. (linhas 40-41). (FARACO, MOURA, MARUXO JR. 2016, p. 196, grifos dos autores).

Nota-se, a partir dos exemplos acima, que o LI continua a tratar ao longo das demais seções a noção de certo *versus* errado, desconsiderando o próprio gênero textual em estudo, o diário, que aceita facilmente oscilações entre a norma-padrão e, nas palavras do exemplar em questão, a ‘linguagem menos coloquial’. Convém destacar que as oposições feitas nas atividades – a gente *versus* nós e do *versus* de + o – são aspectos mínimos que em nada prejudicam a compreensão textual e já representam padrões de mudança linguística interessantes. O fato de escolher tais exemplos e não os analisar sob essa ótica deixa claro a incoerência do exemplar no tratamento das variações, na medida em que o foco do ensino deve ser a reflexão linguística, o pensar sobre a linguagem (ANTUNES, 2007).

Com relação ao oitavo critério – “O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro?” (BAGNO, 2007, p. 135) –, a noção de fala em oposição à escrita é colocada em voga, e na abordagem incipiente do material analisado, não se pode verificar qualquer menção a esse aspecto.

No que concerne ao tratamento da mudança linguística, tópico nove do roteiro de Bagno (2007), o LI não possui qualquer sinalização para os aspectos da mudança linguística ou qualquer exemplo passível de análise. Esse silenciamento com relação à mudança representa uma lacuna na abordagem escolar, tendo em vista que perdem a oportunidade de mostrar ao aluno que “as línguas mudam, mas continuam organizadas e oferecendo a seus falantes os recursos necessários para a circulação dos significados” (FARACO, 2005, p. 14).

Por fim, o último critério de análise do roteiro de Bagno (2007) traz o importante questionamento: “o livro didático apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?”. Para oferecer respostas à essa questão, foi feita uma análise do material como um todo, observando as atividades

propostas em demais capítulos, orientações ao professor e, ainda, uma leitura das resenhas da obra no Guia Digital do PNLD 2018.

Assim, pode-se depreender que a maior parte das atividades do LI pedem a reescrita de acordo com a norma-padrão, desconsiderando os efeitos de sentido que as variações conferem ao texto. A questão da variação é apresentada apenas superficialmente e, nas atividades, o que se percebe é a preferência pelo modelo padrão de língua, com exercícios de reescrita.

A resenha do Guia Digital do PNLD 2018 já sinalizava uma abordagem incipiente das variações linguísticas:

No entanto, a língua e a cultura representadas na coleção são predominantemente aquelas dos grandes centros urbanos, com escassa abordagem de gêneros textuais ligados ao mundo do trabalho e poucos textos representativos das culturas indígenas e afro-brasileiras. Além disso, *raras são as propostas de reflexão aprofundada sobre sexualidade, relações de gêneros e variações linguísticas*. Serão necessárias, portanto, atenção às estratégias pedagógicas complementares para promover a formação do estudante também nesses campos de conhecimentos (PNLD 2018, 2018, s.p., grifos nossos).

A resenha sinaliza, por outro lado, que a abordagem dos demais aspectos linguísticos é satisfatória, com um vasto acervo de textos e destaque para o trabalho com a oralidade. No entanto, essas considerações levam aos seguintes questionamentos: até que ponto vale sacrificar o item variação linguística porque o restante da obra está satisfatório? A seleção das obras para compor o Guia do PNLD tem sido eficaz? Quem garante que o professor possui os subsídios para preencher a lacuna deixada pelo LD na abordagem das variações linguísticas ou que fará a leitura das resenhas com criticidade?

É possível, então, considerar a abordagem do LI superficial, já que não dá conta de todos os aspectos que envolvem a variação linguística e a forma como apresenta a temática pode ser vista como uma manobra para atender aos requisitos do PNLD e evitar uma provável eliminação do processo de escolha. Isso indica a necessidade de uma análise mais criteriosa por parte do programa ao selecionar as obras para compor o Guia.

Considerações Finais

Diante das considerações tecidas no arcabouço teórico e das constatações evidenciadas na análise do LD, percebe-se o quão importante é o trabalho com as variações linguísticas em sala de aula. Trata-se de um tópico de ensino que subjaz a identificação pura e simples dos diferentes falares do Brasil e está condicionada a apresentar uma visão isenta de preconceitos acerca das variedades diferentes do que se estabeleceu historicamente como um padrão.

Percebe-se que os documentos norteadores já esperam uma abordagem sociolinguística na sala de aula e, por isso, há sinalizações claras nos editais para que os manuais didáticos estejam de acordo com essa perspectiva. Contudo, a análise demonstrou que, mesmo diante de critérios eliminatórios prevendo o ensino das variações linguística, alguns LD passam pelo processo de triagem inicial e chegam a compor o Guia do PNLD com incoerências relevantes no trato dessa temática.

É o caso da obra LI, cuja abordagem das variações é insuficiente, limitada a um pequeno texto explicativo e sem referencial teórico subjacente, e apresenta incoerências entre teoria e atividades práticas. Trata-se de uma obra que deveria ter sido analisada com mais cautela antes de estar no Guia do PNLD, visto que ao ser escolhida poderia relegar a pedagogia variacionista. Espera-se que o próximo PNLD do Ensino Médio, com expectativa para 2021, apresente exemplares com revisão dessas lacunas, principalmente porque devem estar em consonância com a BNCC, homologada em 2018, e que não subsidiou a produção do LD analisado.

Referências

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. MEC: 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino Médio. MEC: Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 19 dez. 2020.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018**. FNDE: Brasília, 2015. Disponível em:

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

BONINI, Adair; YANO, Daniella de Cássia. A avaliação do livro didático como tema da formação inicial do professor de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 323-343, maio/ago. 2018.

CYRANKA, Lúcia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (org.). **Pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2015.

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

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2005.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. **Língua Portuguesa**: linguagem e interação. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.

GÖRSKY, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. **Work. pap. linguíst.**, v. 10, n. 1, p. 73-91, Florianópolis, jan./jun., 2009.

MANTOVANI, Katia Paulilo. O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Geografia humana. São Paulo, 2009.

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

MELLO, Adriene Ferreira de; ALMEIDA, Camila Rangel de; SOARES, Thayone Aparecida da Silva; CAETANO, Joane Marieli Pereira; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. As concepções de língua nos Editais do Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio. **Revista Crátilo**, v. 12, n. 1, jan./jul. 2019, p. 31-44.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PETERMANN, Rafael; ALVES, Luiz Henrique. Língua, variação e livro didático: análise da abordagem da variação linguística em manuais didáticos do Ensino Médio. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 3, n. 6, p. 01-21, nov. 2018.

PNLD 2018. **Guia Digital do PNLD 2018**. Língua Portuguesa. MEC, 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/#>. Acesso em 09. nov. 2020.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

A LINGUAGEM E A IDENTIDADE CULTURAL DO IMIGRANTE BRASILEIRO QUE RESIDE NOS EUA: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA ANTROPOLÓGICA DO SUJEITO QUE VIVE O FENÔMENO ENTRE-LÍNGUAS, ATRAVÉS DOS PERSONAGENS DO CINEMA DE ANIMAÇÃO, "RIO 1"

Monika Lira Malhoit
Isabela Barbosa do Rêgo Barros

Introdução

De acordo com a perspectiva social da teoria benvenistiana (2005), a "intersocialidade" expressa pela dupla designação social e étnica presente entre povos vizinhos é um princípio básico para entendermos em como se dá a formação de uma sociedade, que só se torna possível se houver o contato entre comunidades. Assim como a "intersubjetividade" é um princípio semântico de enunciação, e a inversibilidade, a troca de turno da palavra do par *eu/tu* é aspecto fundamental da comunicação humana; o sistema de compensação e reciprocidade de dom/troca estabelecido numa relação de "hospedagem" também é princípio da enunciação a nível social.

Diante dessa perspectiva, e com o foco no binômio: linguagem e identidade cultural dos imigrantes brasileiros que residem nos EUA, e em outros países, percebemos que essa população pode estar diante de um conflito na língua para encontrar-se enquanto sujeito da nova sociedade em que vive. Esse, no entanto, é um assunto polêmico e atual vivido pelo crescente número de brasileiros que emigram o Brasil, para viver em outros países, em um tempo de globalização, em que nos deparamos com a queda do mercado econômico brasileiro.

Nesse contexto, discutiremos a situação imigratória a partir do território linguístico, com o objetivo de analisar a linguagem do imigrante brasileiro, a partir de uma análise enunciativa antropológica do sujeito que vive o fenômeno entre-línguas, no início do século XXI, através dos personagens do cinema de animação, "Rio 1".

Assim, dentro do terreno da língua, buscamos uma possível compreensão sobre a constituição do sujeito, no contexto imigratório e social, que vive entre-línguas, a partir da perspectiva do linguista Émile Benveniste (2005, 2006). Entendemos que o imigrante enfrenta uma problemática que perpassa pelo viés social, uma vez que o sujeito, de uma forma geral, precisa do contato com o "outro" para construir a sua identidade pessoal.

O poder da língua transcende, ao mesmo tempo, o campo da liberdade e do aprisionamento. Contudo há, paradoxalmente, uma beleza no aprisionamento que a língua permite, porque esse fato se deve aos aspectos identitários e antropológicos que marcam as raízes culturais do sujeito. Segundo Benveniste (2005), por mais que o imigrante tente se aproximar da língua estrangeira, ele sempre vai trazer marcas que revelam a sua identidade cultural, enquanto sujeito de sua terra natal.

Uma vez que entendemos esse movimento que a língua permite, investigamos como se dá a relação do sujeito entre-línguas para se reterritorializar no país estrangeiro. A partir de dados dos enunciados linguísticos do cinema de animação, encontramos subsídios para observarmos a vida real do ser imigrante no novo país que habita.

Aspectos enunciativos-antropológicos e identitários culturais da linguagem

Para Benveniste (2005), cultura é o meio humano, tudo o que, do outro lado do cumprimento das funções biológicas, dá à vida e à atividade humanas forma, sentido e conteúdo. Qualquer que seja o nível de civilização, a cultura sempre será inerente à sociedade dos homens.

A cultura enquanto parte da natureza constitutiva de qualquer língua, interdita e molda a estrutura e o mecanismo de enunciação através da apropriação do locutor e do modo como o interlocutor recebe sua enunciação. O “outro” será, assim, aquele que confere ou não, a partir das relações possíveis, e das relações interditas que foram mobilizadas na língua-alvo.

No processo de enunciação, a cultura também exerce influências, estabelecendo interdições no dizer dos falantes, as quais provêm de crenças e práticas dessa sociedade. Mesmo que não interfiram de modo direto nas mudanças do sistema, o ato individual de apropriação dos falantes mobiliza os caracteres e, assim referem a um “outro” que é constituído e atravessado por valores culturais, da mesma forma que sua língua. Dessa forma, para uma visão de aprendizagem de língua adicional ancorada em princípios enunciativos, portanto, não há como afirmar que se aprende o sistema enquanto puro mecanismo estrutural, e que o agenciamento das formas se dá de maneira à obedecer apenas regras sintáticas.

O homem aprende a moldar-se de acordo com as suas necessidades comunicacionais e linguísticas, a partir daquilo do que ele se identifica e deseja se aproximar, encontrando-se, assim, inserido em sua comunidade, e na realidade social em

que vive. Segundo Grigoletto (2013), a língua é elemento fundante do sujeito, nele se inscreve, nele faz morada, atravessa-o e o constitui. Assim, a relação dos sujeitos-enunciadores com as línguas e suas incidências na subjetividade não é neutra, deixa vestígios, e rastros de suas andanças.

Para Eckert-Hoff (2016), a linguagem do imigrante é provocada por deslocamentos e a inevitável necessidade do sujeito se reterritorializar em outro lugar sujeito-línguas. Nessa perspectiva, veremos que a arte cinematográfica foi capaz de recriar uma realidade vivida pelo imigrante, definida como elemento de cultura, através da imbricação homem, língua, cultura e sociedade.

Diante da língua estrangeira, o imigrante, ao se deparar com a nova realidade de um novo sistema linguístico de enunciação, na língua inglesa, que não lhe é própria desde o nascimento, passa, então, a buscar o seu novo lugar de pertencimento, a partir do terreno linguístico, para sentir-se parte do grupo. Pois, apesar de ser um estrangeiro em terra americana: “Aquele que não faz parte do grupo, aquele que não ‘é dele’, o *outro*” (KRISTEVA 1994, p. 100), o brasileiro passa a viver uma constante busca pelo contato com o “outro” para se colocar ou se constituir enquanto sujeito na nova nação que habita.

Conforme Benveniste (2005), única é a condição do homem na linguagem. “É *na* linguagem e *pela* linguagem que o homem se constitui enquanto sujeito” (BENVENISTE, 2005, p. 286). Sendo assim, a língua é onipresente nas relações sociais e na vida humana. Na nossa compreensão, a ideia de enunciação benvenistiana, parece partir da noção de homem e ir sempre ao encontro dele, uma vez que ele só se faz homem quando e porque enuncia.

Dessa forma, é através da língua, que interpreta a sociedade e seus valores, que o homem enquanto falante compreende e aprende os valores culturais. É assim que ele nasce, se comunica e se desenvolve no seio do meio social em que vive, partindo sempre de uma relação intersubjetiva da linguagem em contato com o “outro”.

Ao ampliarmos essa visão para o contexto de imigração, percebemos que é também através da interlocução com o “outro” que o sujeito enunciativo, imigrante brasileiro passa a negociar o seu novo lugar de falante no mundo, em uma constante busca por uma assimilação da língua estrangeira, e da nova cultura norte-americana em que se depara.

Junto aos indivíduos estão suas culturas, suas histórias, suas línguas, seus sotaques (na sua própria língua e na língua inglesa), seus hábitos, seus estereótipos adquiridos no contexto migratório, seus papéis, que se mesclam às interações e às marcas da cultura local (LUCAS, SIQUEIRA, 2017, p.265).

Baseado no pensamento benvenistiano (2005), sobre a “intersubjetividade” como um princípio semântico de enunciação, de acordo com Silva (2016), a “intersocialidade”, expressa pela dupla designação social e étnica presente entre povos vizinhos, é um primeiro princípio de uma “Teoria Social de Enunciação”.

Em uma teoria da enunciação no âmbito social, pensaríamos na capacidade de um povo de produzir em sua língua dupla designação para “si mesmo”, a partir de sua pátria, e a partir do vizinho ou estrangeiro. “É somente quando o homem se coloca como instância de referência e instância referida que se constitui o princípio da sociabilidade humana” (SILVA, 2016, p.249).

A dupla relação entre referente e referido, enunciação e enunciado, ato de dizer e dito e, conseqüentemente, entre sociabilidade e fato social faz-se necessária para se estabelecer e compreender-se o princípio básico da enunciação. Em um movimento constitutivo, vimos que a língua nasce de uma alocação, que postula locutor e alocutário. Em uma macrodimensão, o ponto de vista de análise desse fenômeno engloba a visão da sociedade que fala uma determinada língua e é constituída por práticas de valor específico, o que constitui sua cultura.

Nesse sentido, a partir da imbricação: homem/língua/cultura/sociedade analisamos os entraves e percalços que esses sujeitos, imigrantes brasileiros, enfrentam para sentirem-se pertencentes à ambas as nacionalidades, e à ambas as culturas: terra natal, e novo país que habita.

Para, então, melhor compreendermos o nosso objeto de análise, um tema que envolve a constituição do sujeito e o homem em sua vida na sociedade, no nosso caso o imigrante brasileiro, escolhemos o estudo da arte cinematográfica, o filme de animação “Rio 1”, por entendermos que seus personagens podem apresentar-se como um representante desses “sujeitos”. Pois, por meio da linguagem de uma fábula, representada por pássaros, especialmente pela arara-azul, ave exótica brasileira ameaçada de extinção, o diretor brasileiro Carlos Saldanha contou a história do homem que vive conflitos identitários e culturais ao habitar terras estrangeiras.

Na obra fílmica, o protagonista arara-azul, Blu, vive um resgate da sua língua e da sua cultura ao retornar para a sua terra natal após anos vivendo em terra estrangeira. Já fluente na língua inglesa e “adaptado” a cultura norte-americana, ao se deparar com o seu

lugar de origem e ter contato com seus conterrâneos ele passa a viver conflitos para encontrar o seu real lugar de pertencimento.

De acordo com Coracini (2007, 2014) língua é cultura, logo, o encontro e o desencontro com as línguas nunca é ou passa incólume. Assim, face as novas exposições da experiência estrangeira, vemos o sujeito não totalmente “livre” e controlador de seus discursos e sentidos. Ele se coloca, movendo-se com fluidez, apto a aprender a nova língua, a integrar a nova sociedade e a nova cultura. “Nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.27).

Empregar a palavra é poder de ação, de transformação, de adaptação que é a chave da relação humana entre a língua e a cultura, numa relação de integração, ao nosso ver, inevitável e necessária no convívio em sociedade. “Estabelecendo o homem na sua relação com a natureza ou na sua relação com o homem, pelo intermédio da linguagem, estabelecemos a sociedade” (BENVENISTE, 2005, p.31).

Dessa forma, ao compreendermos a importância da assimilação da cultura e da relação com o “outro” para a constituição do homem enquanto sujeito, como se constitui então o sujeito entre-línguas, em contexto de imigração a partir da perspectiva benvenistiana? Ele estaria no entre-meio entre a língua original (portuguesa) e a língua local (inglesa)? Afinal, qual seria, ou qual é o lugar desse sujeito?

Na nossa percepção, a língua resgata a terra natal, ao mesmo tempo em que o contato com a nova língua estrangeira, naturalmente traz o convívio com a nova cultura, ocorrendo, assim, uma identificação pela língua. Através das aves, personagens da obra “Rio 1”, que também vivem essa mesma realidade, no cinema de animação, veremos que a arte constrói a vida real, e a vida real constrói a arte até o ponto em que não sabemos mais distinguir a arte da vida real porque elas se misturam.

O fenômeno entre-línguas: a arte imita a vida real do ser imigrante

Quando buscamos nos instaurar em uma nova língua, intrinsecamente a coletividade que constitui a sociedade de falantes dessa língua se posiciona como o nosso interlocutor e nos convoca a interpretá-la; e essa alteridade, sendo constitutiva, passa a ser decisiva no processo de aquisição da nova língua. A própria natureza da língua está ligada com uma condição social específica do homem, em que o advir do indivíduo se dá juntamente com o advir da coletividade.

A sociedade, dada com a linguagem, é ao mesmo tempo a condição dessa linguagem. A comunicação se realiza sempre em uma língua, de acordo com uma estrutura linguística específica e singular, e está inseparável de uma sociedade que é definida e particular (Dessons, 2006, p.50).

O processo da relação sujeito-línguas, conforme Eckert-Hoff (2016), deve ser pensado como investimentos do sujeito de forma consciente e inconsciente, dentro da subjetividade, e do seu aspecto identitário, ao longo de sua história de formação linguística. Assim, dentro da subjetividade que vive um ser falante (falante - parlêtre), o enunciado da posição “migrante” revela-se com movências pelo sujeito: entre-lugares, entre-línguas, entre-culturas, entre-nações que tramam, inevitavelmente, novas malhas de subjetividade.

De acordo com Benveniste (2005) a linguagem é um lugar de marcas identitárias, e por mais que o sujeito tente aproximar-se da língua estrangeira, ele sempre trará marcas do seu país de origem. Contudo, para Robin (1999), a segunda língua, chamada “outra”, de alguma forma, também é o “lar” para o imigrante que se depara com essa nova realidade. No sentido cunhado por Freud (1919), esse seria, então, o lugar de “exílio” para o sujeito que vive na sociedade escolhida. Por essa visão, os traços da primeira língua “materna” não se apagam, porém os traços da língua estrangeira “outra” produzem novas marcas, que, no entanto, modificam a sua assinatura, e também o seu “Eu”.

Para Eckert-Hoff (2016), a linguagem do imigrante, em nosso caso, do brasileiro vivendo nos EUA, é provocada por deslocamentos e a inevitável necessidade do sujeito se reterritorializar em outro lugar sujeito-línguas. “Cada língua, com sua especificidade e como uma função, irá atravessando o campo dessa subjetividade (...) e travando laços com a matéria das outras língua(s) e com a das outras formas de linguagem que habitam esse campo” (CELADA, 2013, p.54).

Face as novas exposições da experiência estrangeira, vemos, então, o sujeito não totalmente “livre” e controlador de seus discursos e sentidos. Ele se coloca, modificado ou movendo-se com fluidez, apto a aprender a nova língua, a integrar a nova sociedade e a nova cultura. “Nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.27).

Nesse contexto, em relação a busca desse lugar de pertencimento, observaremos, então, o nosso primeiro e pequeno recorte da obra fílmica “Rio 1”, em um dos momentos iniciais, onde o protagonista “arara-azul”, Blu, personificado na pele do imigrante brasileiro,

expressa a sua inquietude ao retornar ao seu país de origem. Em seu entendimento, Blu se via adaptado à sua vida na terra estrangeira americana. Esse sentimento, contudo, irá revelar-se de uma outra forma mais adiante no filme, quando ele passar a ter contato com os seus conterrâneos, com a sua língua de origem e com a sua cultura.

Destacaremos, inicialmente, a nossa compreensão sobre o significado da palavra “casa” na enunciação da personagem americana, Linda, cuidadora e companheira de Blu. Na cena selecionada, ela fala para ele não se angustiar com a viagem deles ao Brasil porque logo eles estariam em “casa” novamente. Ao nosso ver, essa “casa” seria então um lugar de pertencimento, um lugar de sua língua materna, de conforto, de marcas identitárias, um lugar de origem. Mas, mesmo sendo ela americana e ele brasileiro, será que eles compartilham de um mesmo lugar de pertencimento?

Certamente, tendo emigrado o Brasil e imigrado para os EUA há muitos anos, Blu faz parte inteiramente do convívio da cultura americana. Percebemos que não somente a sua fluência na língua inglesa, mas todos os seus hábitos faziam parte dos costumes da sociedade norte-americana que ele habitava. Sua rotina diária, sua alimentação, e seus gostos eram todos moldados ao país estrangeiro, que aparentemente era a sua permanente moradia.

Cena Enunciativa 1 – O lugar de pertencimento

LINDA	BLU	DESCRIÇÃO DA CENA
<p><i>“We’ll be back home before we even know it.”</i></p> <p>“Nós estaremos de volta pra casa antes de imaginarmos”.</p>	<p><i>“This is it. Let’s fly. Just keep it simple. Thrust, lift, drag and weight.”</i></p> <p>“É isso. Vamos voar. Basta manter isso simples. Impulso, levantamento, arrasto e peso.”</p>	<p>Blu é domesticado por Linda. Dessa forma, não aprendeu a voar. Eles são convidados para irem ao RJ pelo ornitólogo brasileiro, a fim de evitar à extinção da espécie arara-azul. Nesse contexto, Blu sente a necessidade de aprender a voar, algo natural a sua espécie.</p>

A princípio percebemos que a “zona de conforto” em que Blu vivia fazia ele acreditar que o país estrangeiro era o real lugar dele de pertencimento, mas tudo mudaria quando, de fato, ele voltasse a ter uma experiência em seu país de origem. Certamente, o significado da palavra “casa”, para Blu, passaria a ter um outro nível de entendimento. Na

nossa percepção, essa “casa” para o imigrante é, para sempre, um entre-meio, uma constante dúvida, e uma intensa busca por uma completude, na tentativa de encontrar-se enquanto sujeito nesse entre-lugares, entre-países, entre-línguas e entre-culturas.

Nesse aspecto, o sentimento de “casa” para o sujeito imigrante vai atravessar, constantemente, um lugar de entre-meio, e de incompletude, uma vez que ora ele sente-se envolvido com a língua e a cultura estrangeira, ora ele sente-se saudosos da sua língua e cultura de origem. Ambas, as línguas e as culturas, se alteram na memória e no enunciado do sujeito imigrante. Para Coracini (2007, 2014) língua é cultura, logo, o encontro e o desencontro com as línguas nunca é ou passa incólume.

No nosso segundo recorte, destacaremos a cena em que é apresentada o primeiro contato de Blu com os seus conterrâneos, e com a sua espécie. Nesse momento, Blu é levado para passear de carro nas ruas da praia de Copacabana, durante o tempo de carnaval. De forma circunstancial, por se identificarem com Blu, alguns pássaros se dirigem a ele falando na língua portuguesa, por assumirem que, de acordo com as suas características, ele seria também um brasileiro. Contudo, ao perceberem estarem diante de um estrangeiro (americano), os pássaros respondem-lhe no mesmo idioma da língua inglesa. O brasileiro seria então suposto a ser fluente na língua inglesa para comunicar-se com o “turista americano”? Mesmo estando em seu próprio país, ele também estaria no entre-meio e entre-línguas para socializar-se com o “suposto” visitante estrangeiro?

Para Uyeno e Cavallari (2011), a identidade é sempre imaginária, uma vez que põe em funcionamento as imagens que o sujeito faz de si mesmo, a partir de imagens lançadas pelo olhar do “outro” e que permitem a ele se reconhecer enquanto tal. Segundo as autoras, as representações identitárias possibilitam ao sujeito reconhecer-se através do que é discursivamente construído como contorno para o “si mesmo”.

Esse esclarecimento do autor evidencia o fato de ser por meio de práticas discursivas que se constroem identidades que são diferentes das demais, lembrando que o sujeito se reconhece em múltiplas identidades, conforme a posição discursiva que ocupa. Isso faz com que a identidade seja sempre múltipla ou híbrida, como já proposto por (SILVA, 2000). Entendemos, a partir da leitura de Hall (2000:108), que ‘as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós’ (UYENO, CAVALLARI, 2011, p.131).

Cena Enunciativa 2 – Chegando ao Brasil

BLU	PÁSSAROS	DESCRIÇÃO DA CENA
-----	----------	-------------------

<p><i>“Oh I’m sorry. I’m not from here”.</i></p> <p>“Desculpe, eu não sou daqui”.</p>	<p><i>“Oh you don’t look like a tourist. Except for the sunblock that you have on your nose. You look Brazilian”.</i></p> <p>“Oh você não parece turista. Exceto pelo bloqueador solar no seu nariz. Você parece ser brasileiro”.</p>	<p>Ao chegar no RJ, Blu, munido de um dicionário de português, se depara com 2 pássaros que se aproximam para comunicar-se com ele.</p> <p>A cena acontece no tempo de carnaval enquanto Blu passeava de carro, na praia movimentada de Copacabana.</p>
---	---	---

De acordo com Hall (2000), as identidades são construídas por meio da diferença, por meio da relação com o “outro”, e da relação com aquilo que não se é, ou aquilo que falta. O termo “identidade” é utilizado, para o autor, para significar o ponto de encontro entre: os discursos e as práticas que tentam nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares; e os processos que produzem subjetividade que nos constroem como sujeitos ouvintes e falantes.

No recorte da nossa terceira cena selecionada, vemos os amigos conterrâneos, já inteirados, engajados e divertindo-se juntos, onde os pássaros brasileiros enunciam-se entre-línguas para comunicarem-se com Blu. Percebemos a construção de um sintagma formado por um *code-switching*, com paradigmas que se alternam entre a língua portuguesa e a língua inglesa na busca de uma identificação e socialização com o amigo brasileiro e supostamente “americano”.

Cena Enunciativa 3 – Conhecendo a cultura brasileira

BLU	PÁSSAROS	DESCRIÇÃO DA CENA
<p><i>“This is the coolest thing I’ve ever seen.”</i></p> <p>“Essa é a coisa mais legal que eu já vi na vida”</p>	<p><i>“Welcome to the paradise!”</i></p> <p>“Atenção, pessoal! Nós temos um amigo <i>that is out of Town, and let’s show him love. Party of Ipanema, baby</i>”.</p> <p>“Bem-vindo ao paraíso!”</p> <p>“Nós temos um amigo que é de fora da cidade e vamos mostrar amor para ele. Festa em Ipanema, bebê”.</p>	<p>Blu e Jade são levados para uma festa carioca.</p> <p>Toca a música: I want party, I want samba (eu quero festa, eu quero samba).</p>

Por essa perspectiva, o discurso do imigrante torna-se intrinsecamente heterogêneo, marcado pela multiplicidade e alteridade. Ele sente-se em meio a incompletude e o desejo de ser completo, passando a viver em busca de ser a fonte entre o si mesmo e o “outro” que o constitui. Conforme Robin (1993, 1999), a língua não é reprodução, nem pura descoberta de alhures, é sempre um jogo de similitudes e de afastamentos.

Para Benveniste (2005), a cultura é um fenômeno humano inteiramente simbólico, que defini-se como um conjunto complexo de representações, que são organizadas por um código de relações e de valores, como a arte, a política, a religião, a tradição e tudo mais que o homem é impregnado no mais profundo de sua consciência no local onde ele nasce. Todos esses conceitos assimilados pelo sujeito em sua terra natal irá dirigir o seu comportamento em todas as formas de sua atividade.

Assim, a linguagem se constitui na manifestação desse conjunto de símbolos integrados numa estrutura específica. A partir desse pensamento, nos colocamos então no lugar do sujeito imigrante que, ao vivenciar os hábitos e costumes de um país estrangeiro, passa a integrar duas culturas e dois conjuntos de símbolos distintos, e com isso sente a necessidade de assimilar a segunda língua para se constituir como sujeito no novo país que habita.

Pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma. Ora, assim como cada língua cada cultura emprega um aparato específico de símbolos pelo qual cada sociedade se identifica. A diversidade das línguas, a diversidade das culturas, as suas mudanças mostram a natureza convencional do simbolismo que as articula. É definitivamente o símbolo que prende esse elo vivo entre o homem, a língua e a cultura (BENVENISTE, 2005, p.32).

A busca das identificações do sujeito entre-línguas, que vive no país estrangeiro, e que convive com o bilinguismo é marcada por deslocamentos, estranhamentos e ainda encontros, reencontros ou desencontros nas línguas. Por esse viés, o sujeito que fala do lugar do sujeito-entre-línguas é um sujeito que fala e que falta.

Consideramos, via estudos de Robin (1999), Coracini (2007, 2014) e Eckert-Hoff (2010), que o lugar entre-línguas, ocupado pelo sujeito em estudo, é um lugar de conflito, que significa entre-culturas, entre-outros, entre o um e o Outro (ECKERT-HOFF, 2016, p.6).

Na seleção do nosso quarto e último recorte, temos a cena em que Blu aparece angustiado ao não conseguir ter as mesmas habilidades dos seus amigos brasileiros, e de sua mesma espécie. Ele se apresenta entre o desejo de identificação, e a frustração de não conseguir desempenhar os mesmos hábitos de sua “gente”. Diante disso, ele se

coloca numa posição de proteção ao se enunciar no sentido de rejeitar a sua cultura. Ao nosso ver, ele gosta e se identifica com a sua cultura brasileira de origem, mas por não conseguir desempenhar as mesmas funções de seus novos amigos brasileiros, ele nega o seu desejo de voltar a sua terra natal, e se diz não gostar de samba.

Mesmo encantado com o ritmo do samba, fato que o remeteu às suas memórias de infância na floresta, ele critica as letras das músicas do samba ao dizer que todas elas soam da mesma forma: “tico, taco, ia, ia, ia”. E assim ele diz que está: “tico, taco fora dali”. “De fato, a faculdade simbólica no homem atinge a sua realização suprema na linguagem, que é a expressão simbólica por excelência” (BENVENISTE, 2005, p. 30).

Cena Enunciativa 4 – No sambódromo do carnaval carioca

BLU	PÁSSAROS	DESCRIÇÃO DA CENA
<p>“<i>You want me to be honest. I don’t belong here. In fact, I never wanted to come here in the first place. And do you know what? I hate samba.</i>”</p> <p>“<i>Yes, I said it! Every song sounds the same. Tico, taco, ia, ia, ia. I’m tico, taco out of here!</i>”</p> <p>“Quer que eu seja honesto! Eu não pertenço aqui. Na realidade, eu nunca quis vim para esse lugar. E sabe do que? Eu odeio samba”.</p> <p>“Sim, eu disse! Toda música parece ser igual. Tico, taco, ia, ia, ia. E eu estou tico, taco fora daqui!”</p>	<p>“<i>Hey, that’s a little too far.</i>”</p> <p>“Você foi longe demais.”</p>	<p>Blu, Jade e os pássaros estão no sambódromo, vivenciando o carnaval carioca.</p>

Ao se deparar com um novo conjunto de símbolos da cultura brasileira, e ainda não ter assimilado por completo a nova cultura, Blu não consegue se ver inserido, e pertencente àquela comunidade. Conforme Benveniste (2005), o símbolo linguístico organiza o pensamento e realiza-se numa forma específica, tornando a experiência interior de um sujeito acessível ao outro numa expressão articulada e representativa.

Segundo Uyeno, Cavallari (2011), as identificações mostram-se necessárias para construir “pertencas”, servindo, assim, para situar o sujeito no mundo e nas relações sociais. “As identificações são os mecanismos pelos quais são construídas as identidades que, fragmentadas, estão em constante movimento” (HALL, 2000, p.62).

Já dissolvidas em traços que se encontram impressos no sujeito, as identificações, pelo fato de serem múltiplas e transitórias, ao mesmo tempo em que determinam o lugar

discursivo do sujeito enunciador, também (des)estabilizam sua identidade. “Portanto, podemos dizer que as identificações desestabilizam o sujeito ao invés de estabilizá-lo: são a sedimentação de “nós” e dos “nós” na constituição de qualquer Eu” (UYENO, CAVALLARI, 2011, p.131).

Considerações Finais

Ao utilizarmos a obra “Rio 1” como corpus de análise, linguística/antropológica, através da transcrição dos enunciados dos sujeitos/personagens, como exemplos ilustrativos que apontam para discussões no território do fenômeno entre-línguas de um sujeito imigrante, percebemos que o homem enfrenta conflitos na busca de sua identificação e constituição enquanto sujeito, no contexto migratório, em contato com o “outro” no novo território que habita.

De acordo com Benveniste (2005), é dentro “da”, e “pela”, língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente”. “A partir da função linguística, e em virtude da polaridade *eu : tu*, indivíduo e sociedade não são mais termos contraditórios, mas termos complementares” (BENVENISTE, 2005, p.27).

Assim, na imbricação língua/homem/cultura/sociedade, evidenciamos como dados preliminares os conflitos vividos pelo imigrante para encontrar-se enquanto sujeito, efeito da linguagem em uma realidade linguística e sociocultural diferente do seu lugar de origem, mas que agora é o seu lugar de vivência.

Agradecimentos: *O presente artigo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.*

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 19. Trad. C. M. Cruz e J. W. Geraldo. Campinas: IEL/UNICAMP, p. 25-42, 1990.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri: revisão do prof. Isaac Nicolau Salum. 5a edição. Campinas: Editora Pontes, 2005.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral II**. Tradução Eduardo Guimarães et al. 2a edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

CELADA, M. T. Linguagem/sujeito: forçando a barra em língua estrangeira. In: CARMAGNANI, A.M.G.; GRIGOLETTO, M. (org). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**, São Paulo: Humanitas, 2013.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. **Identidade e (língua) cultura no livro didático de Francês, língua estrangeira**. In: PINTO, M. L. & al. (orgs) Ensino de linguagens: diferentes perspectivas. Curitiba: Appris, p.11-34, 2014.

DESSONS, Gérard. Émile Benveniste: **l'inventions du discours**. Paris: Éditions in Press, 2006.

ECKERT-HOFF, B. M. **Dis(sabores) da língua ma(e)terna: os conflitos de um entre-lugar**. In: CORACINI, M. J.; ECKERT-HOFF, B. M (orgs.). Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ECKERT-HOFF, Beatriz. **Sujeitos entre-línguas em contextos de imigração: incidências na subjetividade**. Letras e Letras. Uberlândia. Vol.32/3 - Especial, dez. 2016.

FREUD, S. **O Estranho**. Obras completas de Freud em Cd-rom, 1919.

GRIGOLETTO, M. Sujeito, Subjetivação, Inconsciente e ideologia. In: CARMAGNANI, A. M. G; GRIGOLETTO, M. (orgs.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Trad. de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

RB Lucas, S Siqueira. **Brasileiros imigrantes nos Estados Unidos e a variação linguística:práticas de línguas no contexto migratório**. PERcursos Linguísticos, periodicos.ufes.br, 2017.

ROBIN, R. **L'immense fatigue des pierres: biofictions**. Montréal: XYZ, 1999.

SILVA, Silvana; MALCORRA, Bárbara. Sociedade, **sociedade**: epistemologia para estabelecer princípios de uma teoria social da enunciação. Revista (Con)textos linguísticos. Ed. v.10. n.17, 2016.

UYENO, Elzira; CAVALLARI, Juliana. **Bilinguismos: Subjetivação e Identificações nas/pelas Línguas maternas e estrangeiras**. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada vol.9. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

PESQUISAS EM ANÁLISES DOS DISCURSOS: UM RECORTE DOS ANAIS DO I ENCONTRO NACIONAL DE DISCURSO, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE (ENDIS) – UFPI - NEPAD/NEPEC - 2016

Osalda Maria Pessoa
Ana La Bella Carapinheiro

Introdução

O trabalho *Pesquisas em Análises dos Discursos: um recorte dos Anais do I Encontro Nacional de Discurso Identidade e Subjetividade - UFPI - NEPAD/NEPEC - 2016* objetiva possibilitar uma melhor compreensão sobre as temáticas, teóricos mobilizados e metodologias utilizadas na produção acadêmica em Análises dos Discursos na Universidade Federal do Piauí - UFPI, junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso (NEPAD) e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estratégias de Comunicação (NEPEC), assim como em outros programas de pós-graduação no Brasil, que abordam os estudos relativos às Análises dos Discursos, seus percursos, vertentes e novos horizontes. O campo teórico da Análise do Discurso emerge no momento em que olhares linguísticos da frase deslocam-se para o texto, o contexto, as condições de produção, circulação e quando surge o conceito de formações ideológico-discursivas, interpelação ideológica dos sujeitos, interdiscursos e intertextualidade, implícitos, etc.

A partir do objetivo geral, advêm os específicos: i) analisar 100 (cem) Resumos de trabalhos acadêmicos apresentados no I ENDIS 2016 (entre monografias, teses e dissertações) em Análises dos Discursos produzidos na pós-graduação da UFPI e nas pós de outras IES das diversas regiões do Brasil; ii) identificar as temáticas abordadas, os teóricos mobilizados e as metodologias utilizadas nas Análises dos Discursos através dos Resumos dos trabalhos apresentados no I ENDIS 2016 na UFPI.

O estudo está assim organizado: no tópico 01, incluem-se a revisão bibliográfica e um breve histórico sobre a Análise do Discurso Francesa e Análise do Discurso Crítica tecendo algumas considerações básicas a respeito desses dois campos do saber para, principalmente, perceber os distanciamentos e as aproximações. Neste intuito, mobilizamos alguns autores, como: Orlandi (1996; 2010), Pêcheux (1973) e Fairclough (1985, 2001).

No tópico 02, apresenta-se a metodologia deste trabalho, abordando o percurso da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2011), o acesso às fontes mediante as produções acadêmicas através dos Resumos do I ENDIS 2016, suas categorias de análises (temáticas, autores mobilizados e metodologias utilizadas) e as fases desse método. De abordagem quanti-qualitativa, esta pesquisa também se caracteriza como sendo do tipo bibliográfica e documental.

No tópico 03, revelam-se os dados da pesquisa em uma análise quanti-qualitativa das produções acadêmicas através dos Resumos do I ENDIS/2016, definindo temas, autores mobilizados, metodologias abordadas e em quais linhas de pesquisa ou vertentes foram desenvolvidas.

Acredita-se que essa pesquisa poderá contribuir, significativamente, para se obter um breve panorama da crescente produção acadêmica em Análises dos Discursos na pós-graduação no Centro de Ciências Humanas e Letras, no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, assim como em outras programas de pós-graduação no Brasil, que envolvam as vertentes do discurso, novas perspectivas e horizontes, dando visibilidade à ampla produção dessas linhas de pesquisas, principalmente no Nordeste brasileiro.

O primeiro horizonte: breve histórico sobre a Análise do Discurso Francesa

A Análise do Discurso Francesa (AD) surgiu a partir da análise transfrástica da língua abordada nos estudos do americano Harris no artigo “Discourse Analysis (1969). Harris (1969) descreveu a AD como uma multiplicidade de ensinamentos sobre a estrutura de um gênero ou sobre o papel que cada elemento possui nessa estrutura. Além de Harris, Émile Benveniste com a Teoria da Enunciação (2005) enfatizava uma mudança nos estudos linguísticos, trazendo o sujeito da enunciação para o interior das análises linguísticas. Esses estudos delimitam a fronteira entre a AD europeia e a americana.

Essas duas correntes vão marcar duas maneiras diferentes de pensar a teoria do discurso: uma a entende como extensão da Linguística (que corresponderia à perspectiva americana) e a outra que considera o enveredar para uma nova vertente do discurso como sendo um sintoma de uma crise interna da Linguística, principalmente na área da Semântica. Assim, a tendência europeia, partindo de uma relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer “coloca a exterioridade como

marca fundamental e exige um deslocamento teórico, de caráter conflituoso, que vai recorrer a conceitos exteriores ao domínio de uma linguística imanente para dar conta da análise de unidades mais complexas da linguagem”. (ORLANDI, 1996, p. 16).

Para Malidier (2003, p. 16-17), “a ADFrancesa tem uma dupla fundação entre seus expoentes: o lexicólogo Jean Dubois e o filósofo francês Michel Pêcheux.” Nos anos que precedem 1968-70, J. Dubois e M. Pêcheux, independentemente um do outro, elaboraram o que se chamou análise do discurso. Jean Dubois como linguista faz seu percurso como numerosos linguistas franceses da época: estudos literários, gramática, depois passagem para a linguística. Ele participa de todos os empreendimentos que, na década de 1960, manifestam o espírito de conquista da linguística: da elaboração de dicionários à criação de revistas (assim como foi criada Langages, em março de 1966).

Michel Pêcheux, por sua vez encontra-se envolvido nos debates teóricos que se desenvolviam na rua, em torno do marxismo, da psicanálise, da epistemologia. É nesse contexto, mesmo com as diferenças, por meio das práticas da linguagem, que se estabelece uma relação com a Linguística, a História e a Psicanálise, produzindo à época diversos deslocamentos que se delinearam na história da ADFrancesa.

É com o sujeito assujeitado, interpelado ideologicamente, falado por seu discurso na historicidade do enunciado e na materialidade da forma linguística que se configura a ADFrancesa como transdisciplinar, ancorada no “entremeio” das Ciências Humanas e Sociais (ORLANDI, 1996). Traz em conjunto com esse estudo do “discurso” o deslocamento e a transformação do homem através de um processo sócio-histórico e ideológico, determinando assim sua posição enquanto sujeito. Considera-se então que o sujeito não é dono de seu discurso, mas sim assujeitado por ele (PÊCHEUX, 1973 apud ORLANDI, 2010, p.17).

Althusser, em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (2001), destaca que os indivíduos ao exercerem suas práticas sociais são manipulados por interesses ideológicos em qualquer relação social. Ao ampliar seu próprio conceito para o materialismo, o teórico afirma que a estrutura pelo qual “a ideologia leva o agente social a reconhecer o seu lugar é o mecanismo da sujeição social [...] é um mecanismo com duplo efeito: o agente se reconhece como sujeito e se assujeita a um sujeito absoluto” (ALTHUSSER, 2001, p. 8). Concebido dessa forma, o sujeito é tomado por uma conjuntura ideológica que o constitui através/dentro das esferas sociais, entre elas a familiar, a religiosa, a jurídica, a política, que integram instituições das quais delegam significado em nossas vidas.

Para Althusser (2001), o homem nasce em determinado discurso que o reproduzirá como uma máquina. É a partir desse processo ideológico que, por meio da linguagem, somos interpelados e constituídos como sujeito ocupando posições discursivas diversas. Ou seja, o sujeito pode ocupar diferentes lugares discursivos, eis o porquê de não sermos donos de nosso dizer. Somos frutos de uma dada conjuntura. Assim, na origem da reflexão sobre a questão do sujeito temos a filiação da ADFrancesa aos estudos de Althusser.

Foi com base em Althusser (2001) que Pêcheux (1973) parte do pressuposto de que o sujeito se constitui na sua relação com o outro, em uma tensão que o estrutura e o constitui na e pela linguagem. Diante disso, o sujeito tem a ilusão de que é fonte de seu dizer, na medida em que esquece o já pré-estabelecido. O sentido de uma palavra, “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico”, (Pêcheux, 1997, p.160). Assim, ela circula em sociedade, incorporado as materialidades que transitam em sociedade de modo geral e estabelecem em si uma rede interdiscursiva.

Desse modo, ao deslocar palavras ou expressões como sendo transparentes, os seus sentidos mudam de acordo com a posição que o sujeito ocupa. Ou seja, os sentidos são atribuídos/produzidos a partir da sua posição ideológica. Assim como nos diz (Pêcheux, 1997, p.160):

As palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem.

Em síntese, os sentidos das palavras apresentam-se como evidentes. Mas, elas se deslocam, mudam de sentido a partir da posição que os sujeitos ocupam. O sujeito transita em diferentes lugares, o que determina o que pode e deve ser dito. Pode-se, concluir que o sujeito para AD é descentralizado, uma vez que não tem plena consciência sobre o que pensa e o que diz, pois deriva de relações ideológicas.

O segundo horizonte: Análise do Discurso Crítica (ADC)

A exposição acerca do quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso Crítica (ADC), será tomada a partir de Chouliaraki & Fairclough (1999) e retomada em

Fairclough (2001). Este campo do saber analisa diversas práticas sociais, tendo como eixo a centralidade do discurso, a relação entre o estudo do texto e os conceitos de poder e ideologia, “os quais originaram a Linguística Crítica, da qual a atual ADC pode ser considerada herdeira” (GOUVEIA, 2002, p.335).

A ADC é uma disciplina de abordagem teórico-metodológica, cujo objeto de análise ocorre entre o linguístico e o social, que considera a linguagem uma prática social. Atua na investigação das relações estruturais e sociais de poder e controle, que se manifestam nos processos de articulação do sujeito no uso da língua, através do texto oral e escrito.

Entende-se a Análise do Discurso Crítica tanto como teoria quanto método: como um método de análise de práticas sociais com interesse específico nos momentos discursivos que unem preocupações teóricas e práticas às esferas públicas, em que as formas de análise “operacionalizam-se” – tornam-se práticas e contribuem para o desenvolvimento e elaboração dessas teorias (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999).

O termo ‘análise de/do discurso’ foi usado pelo teórico Norman Fairclough, em seu artigo “Critical and Descriptive goals in Discourse Analysis” publicado no *Journal of Pragmatics* em 1985. Neste artigo, segundo Tílio (2010) percebe-se a influência francesa de Althusser, Foucault e Pêcheux, no que se referem aos processos ideológicos. De acordo com Tílio (2010), as obras faircloughianas *Language and Power* (1989), *Discourse and Social Change* (1992) e *Analysing Discourse* (2003) são consideradas fundamentais para o quadro teórico-metodológico da ADC.

Além desse estudioso faircloughiano, encontram-se os trabalhos de Teun van Dijk (2021), Ruth Wodak (2005) e Teo van Leeuwen (2008) que, apesar de suas diferenças teóricas, trazem importantes reflexões sobre o uso da linguagem, para o alargamento desse campo de estudo. Dessa forma, nasce um importante campo do saber que realiza uma reflexão sobre a análise de discursos, que vê o texto (discurso) como uma prática discursiva e uma prática social. Não há apenas uma análise linguística, mas também “a crítica social e o seu momento sócio-histórico na contemporaneidade” (TÍLIO, 2010, p. 87). Destaca-se, principalmente, o uso da linguagem, a sua realidade social, o contexto de sua produção e como são realizadas as relações assimétricas nos processos sociais.

Pode-se verificar a importância do uso da linguagem para seduzir, vender ideias, produtos, produzir e reproduzir uma cultura que modela e domestica a sociedade. Há uma articulação ideológica do sujeito. Nesse processo de articulação, o

sujeito pode transformar-se, reestruturar-se ou destruir-se, quando exposto a determinada prática social. A ADC como uma prática social abre caminho ao tomar o discurso como um modo de ação para questões ligadas “ao racismo, à discriminação sexual, ao controle e à manipulação institucional, à violência, à identidade nacional, à autoidentidade e à identidade de gênero, à exclusão social” (FAIRCLOUGH 2001 apud TÍLIO, 2010, p.87).

O objetivo da ADC não é apenas analisar textos para investigar relações de poder, mas também encontrar formas de retrabalhar a desigualdade.

No se trata sólo de un análisis descriptivo y analítico, es también un análisis social y político. Esto significa que como investigadores tenemos una tarea importante con la sociedad: dilucidar, comprender sus problemas, y el A.C.D. (Análisis Crítico del Discurso) se ocupa más de problemas que de teorías particulares.” (van DIJK, 2015, p. 1).

A ADC é crítica, primeiramente, no sentido de que busca discernir conexões entre a língua e outros elementos da vida social que estão normalmente encobertos, como: a língua e as relações de poder e dominação; como a língua opera ideologicamente; a negociação de identidades pessoais e sociais (continuamente problematizadas através de mudanças na vida social) em seu aspecto linguístico e semiótico. Em segundo lugar, ela é crítica no sentido de que está comprometida com mudanças sociais contínuas”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 230).

O trabalho interdisciplinar da ADC também é algo muito recorrente, pois se não há, necessariamente, um compromisso teórico com uma escola teórica, também não há um compromisso com uma ou outra disciplina. O seu caráter interdisciplinar tem como objetivo dialogar com conhecimentos teóricos e efetivar uma melhor reflexão sobre uma problemática social nas sociedades contemporâneas que determinam a sua produção e circulação.

Percebe-se que a ADC traz uma variedade de teorias para manter diálogo, especialmente teorias sociais, por um lado, e teorias linguísticas, por outro, de forma que a teoria da ADC é uma síntese mutante de outras teorias; o que ela própria teoriza, em particular, é a mediação entre o social e o linguístico - “a ordem do discurso, a estruturação social do hibridismo semiótico - a interdiscursividade.” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 16).

O sujeito, para a ADC, age discursivamente e também representa discursivamente o meio social a sua volta. Há nesse contexto a necessidade de se estudar a relação entre linguagem, sujeito e sociedade para se verificar a incidência de um para outro. Desse mesmo modo, segundo Fairclough (2001), para se estudar discurso, é importante que se tenha como concepção sua tridimensionalidade. Ele (o discurso) não está somente na margem do textual ou do propriamente discursivo, mas também do social. Ou seja, “não se pode pensar textos fora dos contextos discursivos e sociais em que circulam; não se pode, portanto, ao fazer análise do discurso, analisar um texto sem considerar as práticas discursivas e sociais que envolvem tal texto. (TÍLIO, 2010, p. 91)

A ADC propõe um modelo tridimensional de análise de discurso proposto por Fairclough (2001, p. 101) “que engloba a análise da prática do texto, do discurso e do social”.

É a partir dessa concepção tridimensional do discurso que ADC envolve além da análise textual, as análises discursivas e sociais, para verificar aspectos ideológicos na linguagem, configurando assim relações de poder dependendo de seu contexto social.

É possível perceber a relação entre os discursos e as relações sociais que os constituem e também como são constituídas por eles, por exemplo o poder do discurso que pode servir e oprimir. Para Foucault (1970), discursos são sistemas de conhecimento que incorporam o poder. Dessa forma, todo discurso está impregnado de poder, em maior ou menor grau, e pode servir para regular a sociedade, pois regulam o conhecimento disponível. É a partir desse contexto teórico que ADC descreve, interpreta e explica os processos sócio-históricos, pelos quais os sujeitos são mobilizados pelo discurso no meio social.

Metodologia e contexto do evento: análise de conteúdo, análises documentais e bibliográficas

O III Encontro Nacional do Discurso, Identidade e Subjetividade (ENDIS), foi promovido pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), através do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estratégias da Comunicação (NEPEC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso (NEPAD), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL). O evento ocorreu de 27 a 29 de abril de 2016. O ENDIS já se consolidou na

sua 3ª edição (2020) como um evento nacional de grande importância para a pesquisa científica no Brasil, quanto às Teorias do Discurso. Para estes estudos foi feito o recorte temporal de 2016 do I ENDIS, para se realizar através de 100 (cem) Resumos a *análise de conteúdo* como método de pesquisa, proposto pela professora Laurence Bardin, da Universidade de Paris V, em 2011.

De acordo com Bardin (2011) o seu livro tem por objetivo explicar o que é atualmente a análise de conteúdo e a sua utilidade nas ciências humanas, sociais e aplicadas. Cada uma das quatro partes pode ser abordada independentemente das outras. Descrever a evolução da análise de conteúdo, delimitar o seu campo e diferenciá-la de outras práticas (primeira parte - história e teoria). Pôr o leitor imediatamente em contato com exemplos simples e concretos de análise, decompondo pacientemente o mecanismo dos processos (segunda parte - práticas). Descrever a textura, ou seja, cada operação de base, do método, fazendo referência à técnica fundamental, a análise de categorias (terceira parte - métodos). Apresentar, indicando os seus princípios de funcionamento, outras técnicas diferentes nos seus processos, mas que respondem à função da análise de conteúdo (quarta parte).

Como método, no seu processo de organização, a *análise de conteúdo* segue três fases essenciais: a *pré-análise*, a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados*. A *pré-análise – Fase I* - tem como objetivo sistematizar/organizar as ideias iniciais, selecionar as fontes para a análise, formular hipóteses e objetivos precisos, embora flexíveis. É a organização do corpus. Entre os procedimentos analíticos, a leitura “flutuante” é o primeiro contato com o contexto selecionado. É através dela que surgem as primeiras hipóteses e objetivos do trabalho.

Com o corpus demarcado é necessário seguir algumas regras. *Regra da exaustividade*: é o levantamento dos dados com maior número de informações. *Regra da homogeneidade*: os trabalhos retidos devem obedecer a critérios precisos de escolha. *Regra de pertinência*: os trabalhos devem ser adequados enquanto fonte de informação para a análise desejada. Deve refletir as intenções da investigação.

Na Exploração do Material – Fase II - deve-se analisar o texto sistematicamente em função das categorias. É a (de)codificação, a sistematização do material. É o como analisar o texto e as teorias abordadas nos documentos. É preciso transformar os dados brutos em representação do conteúdo, para compor uma categorização. A exploração do material consiste em ser mais aprofundada no que se refere aos procedimentos de codificação. Nesta fase, o investigador orienta-se pelas questões temáticas já definidas

na elaboração da pesquisa, que serão respondidas durante a investigação. É a fase da administração do corpus. A codificação compreende três escolhas:

- ✓ 1ª) *unidades de registro e de contexto*: a escolha aqui deve responder à pertinência do conteúdo em relação aos objetivos da análise determinados por alguns elementos, entre eles, o *registro* (unidade de significação a codificar, que pode ser o tema, a palavra ou a frase sendo que recorta-se o texto em função da unidade de registro e todas as palavras podem ser levadas em consideração) e o *contexto* (a unidade de compreensão para codificar a unidade de registro).
- ✓ 2ª) *regras de enumeração*: é a presença ou ausência de elementos no texto que pode ser significativa. A sua frequência é medida conforme aparece na unidade de registro. A intensidade é medida através dos tempos do verbo (condicional, futuro, imperativo), dos advérbios de modo, adjetivos e atributos qualificativos. A direção pode ser favorável, desfavorável ou neutra.
- ✓ 3ª) *classificação e a agregação*: abordagem qualitativa e quantitativa. De acordo com Bardin (2011) a abordagem quantitativa funda-se na frequência de determinados dados descritivos, sendo uma análise mais objetiva, sua observação é mais bem controlada. Enquanto que na qualitativa pode se permitir a inferência como técnica de tratamento de resultados, sendo mais maleável e mais adaptável. Bardin (2011) apresenta, ainda, um processo de categorização, ou seja, escolha de categorias (classificação e agregação).

Categoria, em geral, é uma forma de pensamento e reflete a realidade, de forma resumida, em determinados momentos. Do ponto de vista da análise de conteúdo, as categorias são vistas como rubricas ou classes que agrupam determinados elementos reunindo características comuns. A partir do processo de categorização é permitida a junção de um número significativo de informações organizadas em duas etapas: inventário (onde isolam-se os elementos comuns) e classificação (onde divide-se os elementos e impõem-se organização).

O Tratamento dos resultados obtidos e interpretação – Fase III - é a codificação que corresponde a transformação dos dados brutos, isto é, o processo pelo qual eles serão transformados sistematicamente e agregados em unidades, possibilitando uma descrição precisa das características pertinentes do conteúdo (BARDIN, 2011). Nessa fase as conclusões levam ao avanço da investigação.

Durante a interpretação dos dados, é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas

significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação. As inferências serão sempre um recurso, no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais.

Como já foi dito, na quarta parte da obra, a autora francesa apresenta possíveis técnicas aplicadas à análise do conteúdo, dentre elas: *análise categorial, da avaliação, da enunciação, proposicional do discurso, da expressão e das relações*. A *análise categorial* é a mais antiga e a mais utilizada. O texto é dividido em unidades, em categorias seguindo reagrupamentos analógicos. Entre as análises mais específicas, está *a de avaliação* que considera a representatividade da linguagem agregada por juízos de valor e *a de enunciação* apoiada na concepção da comunicação como um processo de elaboração do discurso;

A *análise proposicional do discurso* é uma análise de conteúdo com um objetivo inferencial de identificar o “universo de referências” de discursos políticos ou os discursos suscetíveis de veicular uma ideologia (retórica) e a das relações que compõem a teoria da associação. Neste caso, como diz a autora “qualquer discurso se verifica e se alinha nas várias pautas de uma partitura. E várias chaves podem servir para ouvir a música de múltiplas vozes que brota de seres humanos que comunicam”. (BARDIN, 2011, p. 265) A análise de conteúdo é uma importante ferramenta no modo de conduzir a investigação dos dados no trabalho científico.

Dos resultados e discussões

O I Encontro Nacional do Discurso, Identidade e Subjetividade (ENDIS) foi promovido pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) de 27 a 29 de abril de 2016. Antes de realizar a análise das categorias, para melhor contextualização destes estudos, cabe destacar que o corpus integral de Resumos correspondem a 129 trabalhos apresentados no I ENDIS/UFPI/2016, dos quais foram analisados apenas 100 Resumos, através dos quais foi possível levantar o quantitativo dos pesquisadores da pós-graduação que participaram desse evento, vindo das distintas regiões e Instituições de todo Brasil. No tocante à Região Nordeste, o Piauí foi responsável por 65 % dos Resumos apresentados, seguido da Região Norte com 10% dos Resumos propostos para o evento. O Sudeste como centro irradiador da ADFrancesa participou com 8% dos

Resumos apresentados, enquanto o Centro-Oeste como precursor da ADC na Universidade de Brasília por meio da professora Izabel Magalhães enviou 10%, uma vez que o Sul propôs 7% dos Resumos. Percebe-se que as pesquisas em Análises dos Discursos na Universidade Federal do Piauí apresentam-se de forma consolidada através do PPGEL/NEPAD e PPGCOM/NEPEC.

Os 100 Resumos analisados foram divididos em unidades, em categorias seguindo reagrupamentos, como: *temáticas, autores mobilizados e metodologias utilizadas*, registros esses encontrados neste componente estrutural que compõe o gênero do discurso acadêmico, que responde à pertinência do conteúdo por alguns elementos, dentre eles, o *registro* (unidade de significação a codificar, que pode ser o tema, a palavra ou a frase, uma vez que se recorta o texto e todas as palavras podem ser levadas em consideração ou não).

Em relação à fase de enumeração, diz respeito à presença ou ausência de elementos no texto que podem ser significativos. A sua frequência é medida conforme aparece na unidade de registro, neste caso dos 100 Resumos, a *temática, autor e metodologias* são recorrentes e presentes neste componente estrutural que compõe o gênero do discurso acadêmico. Para a classificação da frequência de *autores, temáticas e métodos* fez-se uma abordagem quantitativa dos dados analisados de forma descritiva, uma análise mais objetiva, controlada. Realizou-se também uma abordagem qualitativa recorrendo-se aos teóricos do discurso por permitir a inferência como técnica de tratamento de resultados, sendo mais maleável e mais adaptável.

O Quadro 1 demonstra a presença significativa das *temáticas abordadas* nas pesquisas em Análises dos Discursos realizadas na UFPI e nos outros programas de pós-graduação das diversas IES do Brasil que participaram do I ENDIS/2006.

Categorias - Temas		%
GT4 – Gênero e Subjetividade	A condição social da mulher (trabalho, prostituição, estupro, abuso...	8%
GT1 – Linguagem, Cultura e Identidade	Leituras, resistências sociais e identidades culturais a partir de obras literárias	25%
GT5 – Discurso e Ideologia	Arte, educação e linguagem	5%

GT7 – Discurso e Cultura Digital	Pautas das mídias impressa e digital	40%
GT2 – Mídia e Corporeidade	Gênero, sexualidade e corpo	15%
GT3 – Narrativas Midiáticas	Relações étnico-raciais	7%

Quadro 01: As pesquisas em Análises dos Discursos
 Fonte: 100 Resumos do I ENDIS 2016 – UFPI – NEPAD/NEPAC

As temáticas sociais emergentes, oriundas de diversos campos dos saberes foram abordadas de forma transdisciplinar através de 07 Grupos de Trabalho, para “estimular o debate entre estudantes, professores e profissionais das áreas de Comunicação, Língua e Literatura, Filosofia, História, Antropologia, Sociologia e áreas afins, com ênfase nos estudos sobre discurso, identidade e subjetividade e suas interconexões e interfaces” (I ENDIS/UFPI, Introdução, p. 01, 2016). Desta forma, o evento proporcionou um intercâmbio entre os grupos de pesquisa NEPEC/NEPAD/UFPI e pesquisadores de outras instituições de ensino superior nacionais. O encontro funcionou também como um espaço de indução de publicações e socialização de experiências.

Os participantes pesquisadores da pós-graduação em Educação, Comunicação Social, Letras e demais Licenciaturas como História, Filosofia, Sociologia, Arte, Biologia, bem como bacharelado em Direito, Administração, Medicina, Psicologia etc., conforme especificaram nos Resumos, dos trabalhos dos programas aos quais pertenciam, exploraram os diversos tipos de discursos, como: político, histórico, científico, pedagógico, literário, aspectos formais da linguagem, arte e educação, linguagem e ideologia; da mídia impressa e digital, da economia, do mundo do trabalho e das relações sociais, enfocando ora a AD Francesa ora a Análise de Discurso Crítica, assim como a Semiolinguística, além do discurso advindo de obras literárias.

Observou-se que as temáticas preponderantes dizem respeito às pautas das mídias (40%), que abrange os mais diferentes assuntos da atualidade levadas a cabo pelos pós-graduandos de Comunicação Social. Na segunda posição encontra-se a temática de leituras, resistências sociais e identidades culturais decorrentes das análises de obras literárias (25%), seguida de gênero, sexualidade e corpo (15%) da corrente feminista e de gênero advindo do currículo de Letras, da Sociologia e da Filosofia, Biologia, Medicina e Psicologia.

A condição social da mulher (trabalho, prostituição, estupro, abuso) correspondeu a 8% e relações étnico-raciais (7%) sendo discursos mais predominantes nas áreas da Sociologia, Antropologia, Filosofia e Direito, enquanto Arte e Educação e Ideologia teve presença apenas de 5%, com temas advindos da Pedagogia, Linguagem e Arte.

No Quadro 02 foram levantados os autores recorrentes nos Resumos do I ENDIS – 2016 que dariam sustentação aos discursos que pretendiam analisar durante suas investigações.

Categorias - Autores		%
	Autores de obras literárias	25%
	Autores da mídia impressa e digital	40%
	Autores da AD Francesa	15%
	Autores da Análise de Discurso Crítica	8%
	Autores da <u>Semi</u> olinguística	6%
	Resumo sem citar autores	6%

Quadro 02: As pesquisas em Análises dos Discursos
 Fonte: 100 Resumos do I ENDIS 2026 – UFPI – NEPAD/NEPEC

Nesta categoria, levou-se em conta autores de obras literárias, da mídia impressa e digital e não apenas das teorias do discurso (ADFrancesa, ADC e Semiolinguística), além de resumos sem autores, para facilitar a classificação e agregação. Quanto ao discurso literário, nos 100 Resumos analisados, 25% citaram o autor-obra e o foco de abordagem da obra dentro do discurso literário. Os teóricos à luz da ADfrancesa configuraram-se em torno de 15% retomando Foucault (1970) para quem o sujeito é função social e Pecheux (1973) para quem o sujeito é assujeitado. Considera-se então que o sujeito não é dono de seu discurso, mas sim assujeitado por ele (ORLANDI, 2010, p.17). O sentido de uma palavra, “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico”, (Pêcheux, 1997, p.160). Como a Análise do Discurso Francesa trabalha com o arquivo, com o impresso, aconteceu a exploração de análise documental de obras literárias, de discursos de

jornais impressos, de revistas e de diversas obras e gêneros textuais, para promoção dos debates incluindo os discursos políticos, jurídicos, pedagógicos, religiosos, da economia, do mundo do trabalho e da esfera cotidiana, observando-se as relações intertextuais e os interdiscursos.

Surgiram no Brasil muitos trabalhos no século 20 (a partir de 1980) e nos dias atuais, ancorados na história, na psicanálise e no materialismo dialético apontados por Peucheux (1973); abordagens a partir de Foucault (1970) para quem o sujeito é função social, em Althusser (2001) para quem o sujeito e o discurso são frutos de uma dada conjuntura ideológica que o constitui dentro das esferas sociais.

Em relação ao discurso da mídia impressa e digital, 40% apontaram autores diversos da área de Comunicação, além da AD com destaque para Chouliaraki & Fairclough (1999), expoentes da linguagem como prática social na vertente da Análise de Discurso Crítica. A ADC “pode ser entendida como uma forma de análise que conecta a análise textual a contextos sociais e interacionais mais amplos, com o objetivo de mostrar como a língua participa da construção dos processos sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 229 apud TÍLIO, 2010, p. 87). Surgem, principalmente, no século XXI, trabalhos com base em Fairclough (2001) que faz uso recorrente da linguagem como prática social abrindo caminhos para o discurso como “modos de ação”.

No início deste século com o acesso à internet, focou-se a linguagem como prática social, dando-se destaque para as mídias digitais que propiciam o uso dos gêneros multimodais. Daí, decorre a ampliação do conceito de linguagem/discurso como prática social, em Fairclough (2001), com o surgimento dos gêneros/discursos verbo-áudio-visuais, da gramática do design visual e da linguística sistêmico-funcional, da reinterpretação dos atos de fala, etc. Há um intercruzamento de linguagens vindo do cinema, rádio, TV, músicas, pinturas, cinema, teatro e das artes em geral. Incluem-se, nesta efervescência de gêneros e discursos os campos jornalístico-midiático, da pesquisa, da esfera pública e da vida cotidiana partindo-se das abordagens de questões sociais ligadas à violência, identidade de gênero, desigualdades sociais, inclusão/exclusão, relações antirraciais, meio ambiente, etc. Observa-se que, neste início de século, ocorre uma crescente ampliação sobre o conhecimento teórico-metodológico em ADC que resulta de pesquisadores que se interessam pelas relações sociais que se manifestam através dos discursos.

Quanto às obras que foram analisadas à luz da Semiologia com base em Charaudeau (2016) foram apontadas em torno de 6%, sendo que 6% dos Resumos não apontaram autores. Sobre o campo semiológico do discurso, define-se dois tipos distintos de abordagem da linguagem: - uma que se caracteriza pela linguagem como objeto transparente tendo como método de atividade a abstração e se interessa por *do que* nos fala a linguagem como ato individual e, outro, que se caracteriza pela concepção de linguagem como objeto não transparente por seu método de elucidação, que se interessa por *como* nos fala a linguagem com base em atos coletivos. Para este autor:

o ato de linguagem não pode ser concebido de outra forma a não ser como um conjunto de atos significadores que *falam* o mundo através das condições da própria instância de sua transmissão. De onde se conclui que o objeto do conhecimento é o *do que* fala a linguagem através do *como* fala a linguagem, *um constituindo o outro* (e não um *após* o outro). O mundo não é dado a princípio. Ele *se faz* através da estratégia humana de significação. (CHARAUDEAU, 2016, p. 20)

O método seguido deverá então ser duplo: elucidante do ponto de vista do *como* e abstratizante do ponto de vista do *do que*. É uma análise Semiótica pelo fato de que se interessa por um objeto que só se constitui em uma intertextualidade e também Linguística pelo fato de que o instrumento que utiliza para interrogar esse objeto é construído ao fim de um trabalho de conceituação estrutural dos fatos linguageiros.

No quadro 03 abordar-se-á a categoria dos métodos apresentados nos 100 Resumos analisados, em que se incluem o *documental*, *bibliográfico*, *análise de conteúdo* e os Resumos que não apresentaram metodologia.

Categorias - Métodos		%
	Análises documental e bibliográfica de obras literárias	25%
	Análises documental e bibliográfica de discursos da mídia impressa e digital	40%
	Análises de conteúdos (ADF, ADC e Semiologia)	29%
	Estudos bibliográficos – autores que tangenciam o tema	0%
	Sem metodologias	6%

Quadro 03: As pesquisas em Análises dos Discursos
Fonte: 100 Resumos do I ENDIS 2026 – UFPI – NEPAD/NEPEC

Quanto à *categoria de métodos* foram utilizados nas pesquisas apresentadas nos 100 Resumos: o documental, bibliográfico e a análise de conteúdo. O método documental apoia-se em fontes *primárias*, exploradas pela primeira vez através de obras literárias, jornais, documentários (25%), por meio dos discursos multimodais da mídia impressa e digital (40%) de base meramente qualitativa, interpretativa e intersubjetiva. Marconi e Lakatos (2012 p. 176) colocam que “para que o investigador não se perca na ‘floresta’ das coisas escritas, deve iniciar seus estudos com a definição clara dos objetivos para poder julgar que tipo de documentação será adequado às finalidades da pesquisa”. Os estudos documentais propostos nos Resumos foram complementados por *aprofundamento de bibliografias* em livros, revistas, jornais artigos, sites, para ampliar e dar novo enfoque aos temas. De acordo com Eco (2000 p. 42) “organizar uma bibliografia significa buscar aquilo cuja existência ainda ignora”.

A metodologia empregada para analisar os discursos selecionados sob a ótica da ADFrancesa, ADC e Semiologia foi a análise de conteúdos usada em 29% dos 100 Resumos analisados. Para Bardin (2011, p.15), “a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, que se aplicam a “discursos” extremamente diversificados. É uma hermenêutica controlada, baseada na dedução e na inferência”. Segundo a autora, a inferência é uma técnica de tratamento de resultados orientada por diversos polos de comunicação (emissor, receptor, mensagem e canal) e considera “a análise de conteúdo uma busca de outras realidades através das mensagens”. (BARDIN, 2011, p. 15)

Faltaram, aqui, nas pesquisas propostas nos 100 Resumos uma forte base da Etnografia Crítica em relação à ADC, uma vez que seu principal material de estudo são os textos verbais, visuais e verbo-audio-visuais. A combinação entre ADC e a Etnografia pode ser útil para ambas. Por um lado, a vivência da ADC através da Etnografia Crítica, por requerer do (a) pesquisador (a) uma presença sistemática e prolongada no contexto investigado, oferece à ADC um conhecimento que extrapola o texto, “que é o conhecimento sobre os diferentes momentos da prática social, seus aspectos materiais, seus processos e suas relações sociais, assim como as decisões, valores e desejos dos participantes” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 62).

Por outro lado, a Etnografia se beneficia da ADC no sentido “da reflexividade, pois os dados materiais não devem ser considerados como descrições fiéis do mundo externo, mas como formações discursivas que são agregadas para construir uma dada

perspectiva do mundo social” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 62). Ademais, a ADC, assim como a Etnografia Crítica, assume a impossibilidade da neutralidade analítica, pois ambas entendem que a pesquisa é um processo de interpretação que deve ser realizado com e para os (as) colaboradores (as) da pesquisa.

05 Conclusões

Conclui-se diante das análises de conteúdos com o reagrupamentos das categorias (temáticas, autores mobilizados e metodologias utilizadas) e de suas subcategorias, que nos 100 Resumos do I ENDIS/2016, os participantes pesquisadores ressaltaram, quanto às *temáticas*, as pautas das mídias digitais, pois sabemos que as mídias pautam nossas vidas nas esferas econômica, política, cultural, identitária, bem como as leituras de resistência já que a partir de obras literárias também construímos as relações sociais e nossas identidades culturais. Em relação aos *autores mobilizados* destacaram mais os autores das mídias digitais e de obras literárias.

Os textos e os discursos constroem modelos, padrões de vida através do agir e do interagir com a linguagem. Deve-se abordar mais teóricos das vertentes da AD, para que o sujeito e o discurso se constituam dentro das esferas sociais e haja mais ênfase nas teorias do discurso que sustentarão as análises de vários gêneros não importando o suporte de circulação, para que os eventos científicos sobre o discurso não sejam mais pautados no discurso literário e no da mídia impressa e digital. Que de fato, sejam abordadas as vertentes e os novos horizontes nas perspectivas da ADFrancesa e da ADC de origem inglesa.

Quanto aos *métodos utilizados*, predominaram os discursos multimodais da mídia impressa e digital, seguido pela análise de conteúdos dos utilizados nas abordagens da ADFrancesa, ADC e Semiologia. A análise documental do texto literário também foi acionada nas obras analisadas.

Observou-se a ausência nos Resumos da Etnografia Crítica auxiliada pela Cartografia e pelas Narrativas autobiográficas, imprescindíveis nos processos de interações sociais.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3.ed. Lisboa, Portugal. Editorial Presença/Martins Fontes. 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Trad. Eduardo Guimarães. São Paulo: Pontes, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**. São Paulo: Contexto, 2016.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 14.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

Chouliariki, J. & Fairclough. **Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh University Press. 1999;

Eco, Humberto. **Como se faz uma tese**. Editora Perspectiva, 2000.

Fairclough, Norman. (1985). **Critical and descriptive goals in discourse analysis**. Journal of Pragmatics, 1985.

_____. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 7.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1970.

GOUVEIA, Carlos M. A. Análise Crítica do Discurso: enquadramento histórico. In: Mateus, Maria Helena e Correia, Clara Nunes. **Saberes no Tempo**. Lisboa: Colibri, 2002.

MARCONI, M de & Lakatos. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2012.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso - (Re) ler Michel Pêcheux hoje**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos**. Pontes Editores, Campinas, 2010.

_____. **O que é a linguística**. São Paulo: editora Brasiliense, 1986.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes Editora, 1973.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes Editora, 1997.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

TÍLIO, Rogério. Revisitando a Análise Crítica do Discurso: um instrumental teórico metodológico In: **Revista do Curso de Letras da UNIABEU** Nilópolis, v. 1, n. 2, Mai. - Ago. 2010.

Van DIJK, T. A. Cincuenta anos de estúdios del discurso. **Discurso e Sociedade**. V. 9 (11)15-32. Disponível: www.dissoc.orgs. Acesso em: 15 de maio de 2021.

Van LEEUWEN, T. **Discourse na Pratices: new Tools for criticalDiscourse Analysis**. Nova York: Oxford University Press, 2008.

WODAK, R. **Disorders of Discourse**. Nova York: Logman, 2005.

ENCONTROS COM A NEUROLINGUÍSTICA E A TRANSDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE LETRAS

Iva Ribeiro Cota
Tamiles Paiva Novaes
Nirvana Ferraz Santos Sampaio

Introdução

O presente texto apresenta aspectos singulares dos estudos neurolinguísticos e suas reverberações no curso de Letras. Nesse contexto, explora-se uma perspectiva que contempla um trabalho discursivo com a linguagem, dando visibilidade às perspectivas enunciativas e suas condições de produção, ressaltando a relação entre cérebro e linguagem na vida da sociedade.

Dessa maneira, explora-se que, quando a norma padrão é cobrada sem levar em consideração as práticas discursivas, pensando sempre no “certo” e “errado”, a tendência é quase sempre a mesma: alunos rotulados, sujeitos estigmatizados após acometimentos neurológicos, sem se considerar o contexto em que estão inseridos, instigando preparação de profissionais que possam atuar nas práticas com a linguagem como uma “atividade constitutiva” (FRANCHI, 1977).

O que se objetiva é discutir como a patologização da linguagem e a rotulação de sujeitos precisa ser objeto de reflexão na formação do Curso de Letras, abordando a responsabilidade na atribuição de rótulos e como as atividades descontextualizadas com a linguagem contribuem para elucidar avaliações incoerentes, direcionando uma perspectiva transdisciplinar que considere o papel dos sujeitos e das práticas dialógicas para reconstrução dos processos de significação.

A linguagem como uma atividade constitutiva

A partir do momento que se tomou consciência da universalidade da linguagem como característica humana, surge a preocupação com sua origem. Todas as religiões possuem narrativas sobre isso, de modo que a primeira teoria é a da origem divina. Entretanto, teorias opostas sugerem que a linguagem é uma invenção humana. Os gregos acreditavam que uma espécie de legislador dera nomes verdadeiros a todas as coisas, debate entre naturalistas e convencionalistas.

Há também as teorias relativas ao desenvolvimento da linguagem como manifestação emotiva da dor, medo, ira, etc, através da imitação dos sons produzidos

pelos animais na natureza. Rousseau, por exemplo, contempla um desenvolvimento de gestos, tendo passado das mãos para o aparelho fonador para deixá-las livres para o trabalho, em outra perspectiva, Luria apresenta a linguagem como resultante de um longo e dinâmico processo que reflete a própria luta pela vida (LURIA, 1994).

Ainda nesse contexto, no olhar do linguista Hjelmslev (1996), “a linguagem é inseparável do homem, segue-o em todos os seus atos”, sendo “o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base mais profunda da sociedade humana.” (HJELMSLEV, 1996).

Cabe mencionar que, segundo Benveniste (2005), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade” (BENVENISTE, 2005, p. 285). Assim, a construção do sujeito transcorre pela sua relação com a linguagem. Para o autor, essa construção “é tão profundamente marcada pela expressão da subjetividade que nós nos perguntamos se, construída de outro modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem” (BENVENISTE, 2005, p. 285).

Em *Linguagem, escrita e poder*, Maurizio Gnerre (1994) afirma que “a linguagem não é somente usada para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras” (GNERRE, 1994, p.11), a função essencial seria a de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato na sociedade em que vive. Ainda segundo Gnerre, as pessoas falam com o intuito de serem ouvidas e respeitadas ou para exercerem uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos, como por exemplo um discurso político, um sermão na igreja, um professor em sala de aula.

Para a visão tradicionalista da linguagem, todo ser humano tem que saber e agir verbalmente de acordo com as regras que governam a produção apropriada dos atos linguísticos, como quando falar, quando não falar, quais variedades utilizar, quais referenciais lhe são permitidos, etc. Mas, e quando o sujeito possui um funcionamento atípico da linguagem? Como ficariam essas regras? O que representaria o sujeito sem linguagem? O que seria da linguagem sem o sujeito?

Primeiramente, há de se refletir que “o pensamento humano é consciência: onde não há consciência não há nem pensamento nem linguagem, no máximo uma imagem do pensamento ou da linguagem.” (AUROUX, 1998, p.224). Assim, o sujeito se constitui

através da linguagem e com a linguagem, em um movimento de construção através das experiências que envolvem o outro.

Ao abordar um funcionamento atípico da linguagem, devemos, primeiramente, pensar como é ser um sujeito atípico e como é lidar com os “padrões” linguísticos estabelecidos pela sociedade. Ao acompanhar sujeitos afásicos, como exemplo, cabe aqui contemplar o que é afasia que, de acordo Novaes-Pinto (2012), se trata de alterações de linguagem decorrentes de lesões cerebrais focais, como AVCs, tumores e traumas crânio-encefálicos que em grande parte das vezes comprometem não só a linguagem (oral e escrita) como também funções cognitivas - frequentemente percebe-se interrupções da sua fala pelo outro, uma falsa compreensão e um impedimento de se expressarem por meio dos mais variados tipos de linguagem. Se, nesse contexto, a linguagem é pensada como ferramenta e a fala como recurso, o sujeito com comprometimento linguístico estaria sempre à margem da sociedade?

Para responder essa questão, este trabalho elucidará sobre a visão de linguagem que rege os pressupostos da Neurolinguística Discursiva, a mesma pautada por Franchi (1977) que a idealiza como um lugar de interação humana, em que o sentido é alcançado a partir do contexto social, histórico e ideológico, sendo característica principal dessa noção de linguagem, o diálogo.

Segundo Franchi, “a linguagem designa um processo que não está sujeito a um conjunto estável e permanente de categorias, pois responde à provocação da imaginação; que *constitui, mas não se institui*; que não se fixa, mas retoma e se renova” (Franchi, 1977, p. 31), abandonando assim toda a redução da linguagem a um sistema formal.

Franchi (1977) afirma:

Bem repetindo Humboldt, a linguagem é um processo, cuja forma é persistente, mas cujo escopo e modalidades do produto são completamente indeterminados; em outros termos, a linguagem em um de seus aspectos fundamentais, é também um instrumento de subversão das categorias e criação de novas estruturas. Nesse sentido, a linguagem não é somente um processo de representação, de que se podem servir os discursos demonstrativos e conceituais, mas ainda uma prática imaginativa que não se dá em um universo fechado e estrito, mas permite passar, no pensamento e no tempo, a diferentes universos, mais amplos, atuais, possíveis ou imaginários (FRANCHI, 1977, p. 54).

Assim sendo, a linguagem, para Franchi, é permeada de sentidos, de história e, principalmente, de funções sociais. Por intermédio da linguagem, o sujeito afásico institui

novas possibilidades, retorna ao seu convívio social, e, apesar de suas dificuldades ao se comunicar, se constitui como um sujeito de linguagem através da enunciação.

Dentro da perspectiva da Neurolinguística Enunciativa Discursiva, pode-se enfatizar a linguagem e o seu papel como trabalho e atividade constitutiva de sujeitos, porque não se prende à quantificação de lacunas ou circunstâncias restritas de usos e regras da língua. Dessa forma,

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos 'cortes' metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal, salvo o processo—a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que 'dá forma' ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do 'vivido', que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias. (FRANCHI, 1977, p. 22)

A linguagem como atividade constitutiva envolve, assim, um sujeito que se manifesta por meio da linguagem, tem um papel ativo e (re)constitui-se na interação com outro. Essa reconstrução, do que foi perdido ou modificado, é na verdade um trabalho em conjunto, marcado por relações intersubjetivas e pessoais que criam os compromissos de uma cumplicidade, representando a construção do pensamento, destacando os processos de elaboração; com possibilidade de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, em um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências. (FRANCHI, 1988).

Encontros com a Neurolinguística e a Transdisciplinaridade

Na perspectiva de estudo adotada neste trabalho, as interpretações feitas a partir de uma produção oral ou escrita do sujeito não decorrem apenas da suposição de substituição de uma palavra por outra, nem tampouco de revelar uma produção intencionada, mas na tentativa de reconhecer as relações discursivas envolvidas e se aproximar do funcionamento da linguagem (ISHARA, 2010).

Para adentrar as questões que distinguem os estudos da Neurolinguística dos estudos linguísticos propriamente ditos, sistematiza-se que:

É aquele que utiliza a linguagem e não a linguagem em si mesma que prende a atenção do neurolingüista. Ele não estuda as perturbações lingüísticas em si mesmo; ele as analisa porque busca, através delas, compreender a

desorganização dos mecanismos neurológicos causadores destas dificuldades. Desta maneira, a neurolinguística não considera os déficits verbais como idioletos que se desviam de uma norma e que são estudados isoladamente. Ao contrário, ela se esforça em descobrir a patogenia destes déficits e explicar o comportamento verbal do doente. A abordagem neurolinguística é, por consequência, diferente da abordagem lingüística de maneira que o ponto de referência de uma das ciências difere da outra. (LEBRUN, 1983, p. 4)

Nesse sentido, grosso modo, o estudo das relações entre a patogenia e as dificuldades de linguagem são campos de atuação da Neurolinguística. Verifica-se que a Neurolinguística, em aspecto amplo, “[...] ao estudar os problemas adquiridos e de aquisição da linguagem originários de uma lesão, afecção ou disfunção do sistema nervoso central, é uma disciplina autônoma, possuindo metodologia e princípios próprios.” (LEBRUN, 1983, p. 3) e “[...] interessa-se pelo indivíduo que, tendo uma afecção do seu sistema nervoso central, apresenta dificuldades de adquirir ou utilizar adequadamente um código verbal.” (LEBRUN, 1983, p. 4). Essa função demarca um campo de atuação com caráter particular aos seus estudos e confere um caráter transdisciplinar.

Assim, a transdisciplinaridade é apresentada, nesse percurso, para sublinhar essa competência própria de diferentes domínios com o intuito de gerar uma visão mais ampla das questões linguísticas, situando-as em um sistema, sem fronteiras e revelando um olhar plural para as questões do cérebro, linguagem, sujeito e sociedade.

Tais aspectos são sustentados na abordagem Neurolinguística, que teve origem no Brasil, no século XX, no final da década de 80, mais precisamente, àquela com base no trabalho desenvolvido por Maria Irma Hadler Coudry para tese de doutoramento (1986), publicada posteriormente como o livro *Diário de Narciso: Discurso e Afasia* (1988), que introduziu os estudos neurolinguísticos no Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, da UNICAMP. Esse trabalho pode ser evidenciado através do projeto coordenado por Coudry, desde 1992, denominado *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados* (CNPq: 307227/2009-0) que abriga “[...] um estudo teórico metodológico da linguagem em estados patológicos de adultos (afasia, síndrome frontal) e de crianças (dificuldades de leitura/escrita [...]).” (COUDRY, 2008, p. 17). Essa abordagem é conhecida como Neurolinguística Discursiva (aqui já mencionada como ND). Segundo Coudry (2008),

Os estudos neurolinguísticos que seguem a tradição discursiva desenvolvem uma forma de avaliação linguístico-cognitiva assentada em práticas discursivas (MAINGUENEAU, 1989) que fazem sentido para as pessoas inseridas na sociedade em que vivemos, representada, de alguma forma nas sessões coletivas

e individuais, mediante, sobretudo, o uso social da fala, escrita e leitura. (COUDRY, 2008, p. 16-17)

Esse aparato no qual a ND se sustenta transpõe uma reflexão por meio da prática discursiva que possibilita o olhar para os processos de significação constituídos a partir da linguagem em funcionamento de um sujeito já que “[...] o objeto desta teoria é pois o discurso, entendido como a colocação da língua em funcionamento, exercício mutuamente constitutivo realizado pelos protagonistas do discurso, o locutor e o alocutário.” (COUDRY; POSSENTI, 1983, p. 101).

A base metodológica dos estudos neurolinguísticos, nessa perspectiva, revela os processos constituídos pelo sujeito afásico por meio da linguagem em funcionamento e contempla abordagens de caráter qualitativo, pois a intenção é captar o fenômeno partindo da perspectiva do sujeito envolvido, e a opção por um acompanhamento longitudinal torna-se importante porque permite analisar as variações nas características dessa linguagem ao longo de um período. Neste contexto, inserem-se as relações entre o investigador, o sujeito e a linguagem, pois

[...] é fundamental para essa teoria de tendência longitudinal (que fornece condições para que o sujeito exiba suas dificuldades) que o investigador intervenha nos processos de significação alterados. Ele é um parceiro na interlocução. É isto que dá coesão e provoca desordem nos achados; há exposição em câmera lenta do processamento patológico quando a linguagem se apresenta em funcionamento. Aí se vêem o nível lingüístico alterado e a repercussão dessa alteração nos demais níveis. (COUDRY, 1996, p. 186-1987)

Dessa forma, o que se analisa na linguagem não é medido por moldes, padrões e testes, mas é visto em um processo dinâmico em que o investigador participa do processo de interlocução, para depois, em um momento de deslocamento e análise de dados, contemplar e sistematizar o que os dados podem revelar.

Nesse acompanhamento, consideram-se os processos de significação constituídos com todo respaldo que podem oferecer, pois

Avaliar os processos de significação em vez de partes do código ou tipos de comportamento verbal não quer dizer imprecisão só porque o resultado da análise não são números, tabelas, tipos. Quer dizer, antes, procedimentos heurísticos orientados por princípios teóricos que tratam a linguagem como atividade significativa e, portanto, o que está em questão são processos de significação alterados ou não e não comportamentos verbais. (COUDRY, 1996, p. 186)

Este trabalho conduz a um caminho de busca contínua pelos indícios e sinais, que revelam o que é idiossincrático no caso do sujeito afásico RG, em uma proposta que

considera a interpretação de fatos como dado, interpretado por meio de um método heurístico assentado na interlocução “[...] que recobre as várias práticas com a linguagem.” (COUDRY; et al, 2010, p. 25).

Inserir-se, nesse contexto, a importância dos estudos das disciplinas indiciárias que representam “[...] disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais.” (GINZBURG, 1989, p. 156), mais precisamente sob a forma do paradigma indiciário o qual “[...] constitui um modelo epistemológico pautado no singular, no episódico, no detalhe, que guarda relação com aquilo que o investigador se propõe a compreender do ponto de vista teórico.

Apresenta-se, dessa forma, compatível ao que Coudry (1996) delinea sobre o estatuto do dado em Neurolinguística, esclarecendo sobre o dado-achado em que

[...] o investigador provoca atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas [...], para direcionar a reconstrução, não só em função do déficit, mas da articulação entre os níveis lingüísticos. Isto propicia o conhecimento efetivo do déficit lingüístico e de suas relações com os outros processos cognitivos, que não transcorrem sem a participação direta ou indireta da linguagem (Vygotsky, 1934). É essa metodologia heurística, orientada sempre por princípios teóricos – acionados em diferentes circunstâncias de avaliação – que cria uma intimidade do investigador, *que não é desprovida de um olhar* (no sentido de Foucault), com os dados que são *achados* para as teorias em questão (da linguagem e da afasia). (COUDRY, 1996, p. 185)

Ao considerar o dado-achado, obtém-se a visualização da relação entre o sujeito e a linguagem por meio de uma materialização que assume a forma de movimento teoria-dado-teoria (COUDRY, 2002), que pode sustentar e/ou questionar o que se pressupõe sobre o funcionamento da linguagem na afasia.

Entre dados, análises e revelações

Um exemplo da relevância dos estudos neurolinguísticos e do movimento transdisciplinar que se pode abarcar por meio dos encontros e olhares está nos dados de acompanhamento com sujeitos afásicos realizados em um Espaço de Convivência entre afásicos e não afásicos (ECOIA), inserido no Laboratório de Pesquisas em Neurolinguística (LAPEN), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

As pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (GPEN) alinham o encontro entre a base teórico-metodológica que tem contornos na Neurolinguística Discursiva e a linguagem em funcionamento por meio do

acompanhamento longitudinal, que pode ser visto em diferentes nuances no decorrer do tempo, validando e ampliando o foco para a análise das possibilidades da língua nesse contexto, ao movimento da linguagem e a constituição do sujeito em contextos típicos (como na aquisição da linguagem) e atípicos, norteando a avaliação e intervenção linguística nesses casos, além de contemplar diálogo com outras áreas de estudo.

Ao tomar a afasia, na perspectiva da ND, o pesquisador depara-se com um sujeito que, segundo Coudry (1988, p. XVIII), “[...] se reconstitui e reconstitui sua linguagem”. Refletir sobre a linguagem e o sujeito nesse contexto é avaliar o ser e seus posicionamentos e para isso são necessários o convívio e a interação com esses casos. É essa vivência que traz subsídios para a reflexão, pois somente a linguagem em funcionamento pode ser reveladora do sujeito e de suas dificuldades.

A seguir, apresenta-se o dado 1 que envolve uma situação enunciativo-discursiva entre um sujeito afásico, RG, e o investigador, lic, sobre sua rotina de estudos e registros em anotações. Na fala de RG surgem as palavras “grafar” e “gravar” no lugar de “grifar” e revela-se o posicionamento de lic diante da troca.

Situação enunciativo-discursiva: 05/08/2011
 Quadro 1²⁵: Dado 1: Grafar/gravar/grifar.

Turno	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre condições do enunciado não verbal
1	RG	Eu vou olhando. Qualquer coisa eu vou colocar, é grafar. Grafar, não. É / não é grafar / É grafar, né? Você coloca/	Demonstra dúvida e faz pausas para tentar resgatar a palavra desejada.	

²⁵ Os dados transcritos em quadro neste trabalho seguem, com algumas adaptações, o modelo de registro do Banco de Dados em Neurolinguística (BDN) da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, fundamentados nos Pressupostos Teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva (ND) de Maria Irma Hadler Coudry e Fernanda Maria Pereira Freire (COUDRY, FREIRE, 2010). A inicial I, seguida de letras minúsculas, designa os investigadores e duas letras iniciais maiúsculas referem-se aos sujeitos em estudo.

2	lic	Não. Quando você faz um traço embaixo? Parece. Você só mudou uma letra. Porque se você mudar essa letra fica grafar. Grafar é de escrever.		
3	RG	É gra, gra, não gra. De ver. Não. Gravar? Não.		
4	lic	Não. Grafar, mesmo. Nessa primeira sílaba tem uma letra que tá mudando o sentido da palavra. Grafar você falou e como é que é?		
5	RG	Grifar!	Com entusiasmo.	
6	lic	Isso!		

Fonte: Transcrição de Iva Ribeiro Cota apresentada em dissertação (COTA, 2012).

A intervenção de lic, em destaque nesse dado, e presente nas diferentes situações deste acompanhamento, marcam o seu papel, como um interlocutor atento, na estruturação e reorganização do posicionamento do sujeito afásico RG diante da linguagem em funcionamento em um processo que revela a confiança adquirida e o caminho que é trilhado para encontrar os acertos.

O ECOA, a interação com lic, com os outros investigadores, com os outros sujeitos afásicos, somados à busca incessante de RG por novos horizontes, desencadeou uma dinâmica ao acompanhamento que não se estigmatiza em padrões, pois o que se torna claro é que não existe o possível e impossível nesses casos e sim um leque de possibilidades que podem ou não serem colocadas em prática de acordo com a motivação e necessidade do sujeito.

Esse contexto ilustrado por meio da linguagem atípica vem exemplificar o leque de possibilidades que podem ser desenvolvidas por um afásico e por qualquer outro sujeito da linguagem, mesmo com as limitações ou questões singulares que esse sujeito possa apresentar.

Considerações Finais

No contexto da interação, ao verificar a linguagem em funcionamento, a reflexão em torno das possibilidades alerta para o fato de que tudo que se compartilha com sujeitos refletirá em experiência para eles, pois cada um é constituído através da linguagem e a linguagem vai sendo constituída através das experiências que envolvem o outro (em uma relação velho/novo na linguagem). Ainda nesse círculo de análises, é preciso estar ciente de que o universo que cerca o uso da linguagem revela intenções e efeitos diversos.

No trabalho de linguagem realizado com o sujeito RG, buscou-se evidenciar a singularidade do sujeito, resgatando diálogos, situações do cotidiano, permitindo, portanto, diversas situações discursivas para o uso social da linguagem. Ao considerar a história do sujeito, consideramos também que a fala, a leitura e a escrita são atividades sociais que dependem de circunstâncias para ocorrerem. Essa perspectiva sócio-histórica é fundamental para a ND. Conhecer a história do sujeito, sua singularidade e heterogeneidade, que influenciam na sua relação com a linguagem. De acordo com Abaurre e Coudry (2008),

o trabalho com sujeitos reais, historicamente situados, nos força a reconhecer e a explorar teoricamente o fato de que eles costumam usar a linguagem, seja em sua forma oral, seja em sua forma escrita, de maneira por vezes absolutamente singular. (ABAURRE e COUDRY, 2008, p. 173-174)

Entende-se neste trabalho a linguagem como indeterminada (FRANCHI, 1977/1992) e adota-se um caráter que considera o sujeito como ativo no uso da linguagem, buscando sempre novas possibilidades e rearranjos que o permite dizer o que pretende. Portanto, nega-se aqui qualquer postura que rotule e padronize o sujeito, muito menos o uso idealizado da linguagem.

Nesse sentido, a abordagem neurolinguística amplia o olhar para os contextos linguísticos, instigando relações transdisciplinares, oferecendo observação, análise e intervenção nas múltiplas faces do contexto discursivo que alargam as perspectivas de atuação dos profissionais de Letras.

Referências

ABAURRE, M. B; COUDRY, M. I. h. **Em torno de sujeitos e de olhares**. Estudos da Língua(gem), v. 6, 2008.

AUROUX, Sylvain. **A filosofia da linguagem**. Rio de Janeiro: UNICAMP, 1998.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral II**. Revisão técnica da tradução: Eduardo Guimarães. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 1974. Edição consultada: 2006.

COTA, I. R. **O que ecoa o sujeito afásico RG em um estudo**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): Vitória da Conquista, BA, 2012.

COUDRY, M.I.H. **Diário de Narciso: discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 205 p. Edição consultada: 2001.

_____. Neurolinguística Discursiva: afasia como tradução. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v.6, 2008, p. 7-36.

_____. O que é dado em Neurolingüística. In: CASTRO, M.F.P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1996, p. 179-194

COUDRY, M.I.H.; et al. (Orgs.) **Caminhos da neurolinguística discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, 399 p.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva. In: **Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Coudry, M. I. H.; Freire, F. M. P.; Andrade, M. L. F.; Silva, M. A. (orgs). Campinas (SP): Mercado de Letras, 2010.

COUDRY, M.I.H; POSSENTI, S. Avaliar discursos patológicos. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 5, 1983, p. 99-109.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, nº 22, Jan./Jun. Campinas: UNICAMP/IEL, 1977/1992.

_____. Prefácio, 1986. In: COUDRY, M.I.H. **Diário de Narciso: discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 205 p. Edição consultada: 2001.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

HJELMSLEV. Louis. **Le langage**. [Trad. de Michel Olsen]. Paris, Minut, 1966.

ISHARA, C. A classificação como obstáculo. In: COUDRY, M.I.H.; et al. (Orgs.) **Caminhos da neurolinguística discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 69-91.

LEBRUN, Y. **Tratado de Afasia**. São Paulo: Paramed Editorial, 1983, 124p.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994b. v. 1.

DA MARGEM PARA O CENTRO DA HISTÓRIA: UMA PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA NO ENSINO DE PLA

Joice Eloi Guimarães²⁶

Introdução

O ensino de português na Coreia do Sul em nível universitário ocorre, atualmente, em três instituições, na Busan University of Foreign Studies (BUFS), na Dankook University (DKU) e na Hankuk University of Foreign Studies (HUFS). Nesta última está presente em dois departamentos, o Departamento de Português, localizado em Seul, e o Departamento de Estudos Brasileiros, na cidade de Yongin.

A experiência didática apresentada neste trabalho foi realizada com alunos do Departamento de Estudos Brasileiros, no segundo semestre de 2020. Tendo como norte a proposta poscolonial²⁷ para o ensino de PLA (BIZON; DINIZ, 2019), as atividades realizadas visaram promover narrativas que, em geral, são deixadas à margem ou são até mesmo excluídas em prol de uma visão hegemônica de aspectos da história brasileira. Ao final das discussões, os alunos realizaram uma tarefa orientada para a elaboração de uma proposta de valorização de um dos povos que fazem parte da construção histórica e social do Brasil.

Os textos produzidos nessa atividade são objeto de análise neste estudo. Para tal análise, coloca-se em diálogo as perspectivas teóricas que orientaram o desenvolvimento das atividades didáticas e os enunciados escritos pelos alunos, com foco, nessa interação dialógica, na dimensão discursiva que constitui esses textos (BAKHTIN, 2011; VOLOCHÍNOV, 2018). A análise empreendida visa localizar a ampliação de olhares sobre os discursos que narram aspectos da constituição da sociedade brasileira e a instauração de diálogos interculturais, em que emerge a relação entre culturas, entre o *eu* e o *outro*.

Para consecução desses objetivos, este trabalho está organizado da seguinte forma: primeiramente, discorre-se brevemente sobre o embasamento teórico que norteou o desenvolvimento da experiência didática. Em seguida, apresenta-se o contexto em que essa experiência foi realizada. A terceira e quarta seções são dedicadas ao relato da

²⁶ Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP) e professora no Departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University of Foreign Studies (HUFS). Email: joiceeg@hotmail.com

²⁷ Ao longo deste texto utilizarei a mesma grafia, sem hífen, que consta em Bizon e Diniz (2019).

sequência de atividades desenvolvidas e a proposta de produção textual. A quinta seção é destinada à apresentação e discussão dos dados. Por fim, são apresentadas algumas considerações finais da pesquisa.

Diálogos interculturais e a proposta poscolonial de ensino de PLA

No ensino de línguas adicionais, inevitavelmente, coloca-se em diálogo também culturas. É, dessa forma, um processo marcado pela interculturalidade (MAHER, 2007). Assim, no ensino de PLA, especificadamente no ensino do português do Brasil, estão presentes elementos concernentes àquilo que constitui e particulariza a sociedade brasileira. Nesse sentido, torna-se relevante a reflexão acerca das escolhas docentes nesse contexto, sobretudo aqueles referentes aos temas elegidos nas aulas.

Essa reflexão está na base da proposta didática desenvolvida por Bizon e Diniz (2019). Por conceberem os materiais didáticos como instrumentos de política linguística – já que as escolhas dos saberes que os compõem são, inexoravelmente, políticas –, esses autores realizam uma análise de uma unidade didática por eles produzida²⁸. Tal análise subsidia a construção de propostas didáticas poscoloniais no ensino de PLA, visando promover narrativas que, em geral, diferem daquelas tradicionalmente vinculadas ao longo da história, buscando assim a reflexão e ampliação de olhares dos aprendizes.

A orientação metodológica adotada, no que concerne ao ensino da língua, é a perspectiva sociodiscursiva. Assim, com base em Volóchinov (2018), compreende-se que a ordem metodológica para o ensino de língua parte da dimensão discursiva, dos usos da linguagem, para o estudo das formas da língua. Nesse entendimento, a partir de textos de diferentes gêneros discursivos e, principalmente, de diferentes fontes, contemplando “produções de grupos minoritarizados – e não apenas sobre tais grupos” (BIZON; DINIZ, 2019, p. 181, grifos no original), Bizon e Diniz (2019) visam evitar o apagamento de discursos provenientes de grupos cuja participação na constituição do que hoje se concebe como português brasileiro tradicionalmente é deixada à margem nas narrativas hegemônicas.

Vê-se, portanto, que tal proposta visa se contrapor à predominância, em materiais didáticos de PLA, da vertente liberal do multiculturalismo. Nessa vertente se observa que, ao reconhecer como legítimas as diferenças entre culturas, a tendência é ora trivializar as

diferenças, ora as essencializar, elegendo “certas experiências culturais como as únicas e ‘autênticas’” (MAHER, 2007, p. 260).

É possível afirmar que a proposta poscolonial desenvolvida na unidade didática analisada por Bizon e Diniz (2019) se aproxima de uma visão intercultural de ensino, na qual instaura-se o diálogo entre culturas, sem desconsiderar as relações de poder que estão presentes nesse diálogo (MAHER, 2007). Assim, nessa proposta, os autores propõem atividades que “iluminam vozes e posicionamentos frequentemente silenciados pelas grandes narrativas” (CAVALCANTI, 2013 *apud* BIZON; DINIZ, 2019, p. 165-166). Nesse sentido, incluem textos cuja escolha visa colocar em discussão a heterogeneidade discursiva. Nas palavras dos autores:

Isso implica diversificar as fontes dos chamados “textos autênticos”, de forma a que elas possam visibilizar posições ideológicas distintas, ou mesmo antagônicas. Implica, ainda, trazer textos produzidos por grupos minoritarizados, no lugar de textos que meramente falam sobre esses grupos. (BIZON; DINIZ, 2019, p. 168).

Neste trabalho assume-se que, assim como os materiais didáticos são instrumentos de políticas linguísticas (BIZON; DINIZ, 2019), as escolhas didáticas dos docentes em relação aos saberes que elegem como objetos de ensino em suas aulas também o são. Afinal, tais escolhas são marcadas pelas implicações ideológicas do contexto histórico e social de sua produção e expressam uma “política definida pelas atitudes (ideológicas) que esses sujeitos compartilham em relação aos usos da língua” (GUIMARÃES, 2020, p. 76).

É com base nesse entendimento que foi desenvolvida a sequência de atividades apresentada neste trabalho. Como trata-se de um contexto específico – a aprendizagem de português na Coreia do Sul –, primeiramente apresenta-se brevemente esse contexto.

O contexto de ensino

A graduação em Estudos Brasileiros na Hankuk University of Foreign Studies, HUFS, compreende 8 semestres letivos. As aulas são voltadas ao ensino da língua e de aspectos da história, cultura, política e economia do Brasil. Nos dois primeiros anos do curso, o foco principal é a aquisição e desenvolvimento da língua portuguesa, em disciplinas curriculares que são apresentadas na Tabela 1:

²⁸ Unidade *Terra à vista* presente no livro “Mano a Mano: português para falantes de espanhol” (BIZON;

Tabela 1: Organização das disciplinas voltadas ao ensino de português

Ano	Disciplina	Carga horária semanal
1	Conversação Básico (I e II)	4
	Audiovisual Básico (I e II)	2
	Gramática e Composição (I e II)	4
2	Conversação Intermediário (I e II)	4
	Audiovisual Intermediário (I e II)	2
	Leitura	2
3	Conversação Avançado (I e II)	2
	Seminário Celpe-Bras/TPPB	2
4	* Seminário de Cultura e Sociedade brasileira	2

Fonte: Elaboração própria.

A maioria das disciplinas voltadas ao ensino de português é ministrada por docentes brasileiros, com exceção de Gramática e de Leitura, sob responsabilidade de docentes coreanos. Também as disciplinas que não têm como foco o ensino da língua são ministradas por professores coreanos. Desse último conjunto, apenas “Seminário de sociedade e cultura brasileira”, é ministrada por professores brasileiros. Os objetivos dessa disciplina estão relacionados, mais especificadamente, a aspectos da cultura e da sociedade do Brasil.

A disciplina “Seminário de sociedade e cultura brasileira”²⁹ é ofertada no primeiro e segundo semestres letivos de cada ano, respectivamente Seminário I e II. É destinada aos estudantes que estão no quarto ano do curso, ainda que, não raro, estudantes dos anos precedentes também optem em cursá-la. No entanto, devido a exigência de proficiência suficiente para a discussão de temas apenas em português, em geral, os estudantes que cursam essa disciplina têm domínio no mínimo em nível intermediário dessa língua.

A experiência didática apresentada neste trabalho foi realizada no âmbito da disciplina Seminário, no segundo semestre de 2020. A turma contava com 13 alunos, 7 deles com experiência de intercâmbio no Brasil. As aulas foram realizadas na modalidade

FONTÃO; DINIZ, 2021).

²⁹ Utilizarei apenas “Seminário” para me referir a essa disciplina deste ponto em diante.

on-line, com encontros síncronos na plataforma Webex³⁰. As atividades foram realizadas em três encontros de 1h50 de duração. A seguir, procede-se uma breve descrição dessas atividades.

Descrição da experiência didática

A temática que orientou as discussões da experiência didática relatada neste trabalho foi “A constituição do cenário linguístico-cultural brasileiro”. O objetivo principal dessa proposta foi possibilitar discussões entre os alunos para o aprofundamento de reflexões sobre aspectos da constituição do cenário linguístico do Brasil. Para tanto, foi realizado um movimento didático que propunha um olhar a partir de diferentes pontos de vistas para alguns dos atores que fazem parte dessa história.

O primeiro encontro foi dedicado à apresentação da temática, à sondagem do conhecimento prévio dos alunos em relação ao assunto e à ampliação de olhares sobre o tema. Primeiramente, foi dirigido a eles um questionamento sobre seus conhecimentos acerca da constituição do Brasil, sobretudo em relação às línguas presentes no território. Como resposta, foi possível observar que seus conhecimentos acerca do tema estavam circunscritos à influência portuguesa. Ou seja, no Brasil fala-se português por causa da colonização portuguesa. Ao fazê-los perceber a homogeneidade de suas respostas, procurou-se demonstrar que a perspectiva por eles apontada é a mesma pela qual, em geral, essa história é contada. Mas, isso não significa que seja a única.

Passou-se, então, a apresentação da história da chegada dos portugueses ao Brasil, agora sob uma outra perspectiva, a dos indígenas. Através de materiais diversos como imagens, vídeos, poemas e outras expressões artísticas (sobretudo do movimento modernista brasileiro), os estudantes foram levados à reflexão da mudança que se operou na vida dos indígenas a partir desse ponto, seja nos seus modos de vida, seja nas línguas que utilizavam.

Ao final dessas discussões, foi apresentada uma tarefa para ser realizada em casa e discutida na aula seguinte. Nessa tarefa, os estudantes deveriam ler dois textos que relatam a chegada dos portugueses ao Brasil de duas diferentes perspectivas (a dos portugueses e dos indígenas). E em seguida, relacionar cada um dos textos a duas

³⁰ Webex (<https://www.webex.com/ko/index.html>) é a plataforma de vídeo conferências e reuniões a distância adotada pela HUFS para o desenvolvimento das aulas na modalidade on-line durante o período da pandemia causado pela Covid-19.

imagens distintas e justificar a escolha. Por fim, deveriam analisar três afirmações sobre os textos, respondendo se concordavam ou não com essas afirmações. Esta tarefa é apresentada na Figura 1:

Figura 1: Tarefa

TAREFA

Leia o texto 1 e 2. Após a leitura dos textos, responda às perguntas.
Faremos a discussão dessas respostas na próxima aula.

Texto 1

[...] Ao mesmo tempo em que Colombo embarcava em duas novas viagens para explorar a América Central, uma segunda grande armada Portuguesa foi enviada para a Índia. A frota de treze navios e cerca de 1.500 homens partiu de Lisboa em 9 de março de 1500. Em 21 de abril, avistaram uma montanha que nomearam "monte Pascoal". Em 22 de abril, desembarcaram na costa, e, no dia 25 de abril, toda a frota velejou para um porto que chamaram "Porto Seguro". O nome "Brasil", que passaria a ser utilizado durante o período colonial (1530 – 1815), deriva da palavra "pau-brasil" [...].

Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=61865664>

Texto 2

A 1ª INVASÃO DE NOSSA TERRA

Os portugueses chegaram numa praia que hoje se chama Bahia.

ESSA PRAIA ERA TERRA DA NAÇÃO TUPINIKIM.

Fazia muito tempo que os índios Tupinikim moravam naquela terra!
Fazia muito tempo que os índios Tupinikim plantavam naquela terra!

MAS OS PORTUGUESES NÃO RESPEITARAM O DIREITO DA NAÇÃO TUPINIKIM.

Os portugueses puseram um marco de pedra na terra Tupinikim. Puseram um marco com o sinal do rei de Portugal. Puseram um marco com cruz. Cruz da religião do povo de Portugal. Puseram um marco para dizer que aquela terra era do rei de Portugal. Isso aconteceu no dia 22 de abril do ano de 1500. Eles pensavam que essa terra era uma ilha. Eles deram o nome de ilha de Vera Cruz. Depois viram que não era ilha. Então mudaram o nome para Terra de Santa Cruz. Depois, como tinha muito pau de cor vermelha, cor de brasa, então, deram o nome de BRASIL. No dia em que eles chegaram aqui, eles rezaram uma Missa para festejar a invasão de nossa terra... [...]

Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao43/4/artigo01.pdf>

1. Qual das imagens abaixo combina melhor com o texto 1 e qual combina melhor com o texto 2. Depois de escolher, explique o porquê da sua escolha.



Imagem 1



Imagem 2

2. Você concorda ou não com as afirmações abaixo? Por quê?

- A) Diferentemente do Texto 2, o Texto 1 apresenta uma versão imparcial dos acontecimentos históricos.
- B) O Texto 1 foi, provavelmente, escrito por um português e apresenta uma visão eurocêntrica da história do Brasil.
- C) O Texto 2 apresenta uma perspectiva que, geralmente, não consta nos livros sobre a história brasileira.

Fonte: Tarefa adaptada de “Mano a mano: português para falantes de espanhol” (BIZON, DINIZ e FONTÃO, 2021 apud BIZON; DINIZ, 2019).

Na semana seguinte, aula 2, iniciou-se a discussão com base nas reflexões dos alunos em relação à tarefa proposta. De maneira geral, foi possível perceber que eles compreenderam a proposta da tarefa e foram capazes de relacionar as imagens aos textos correspondentes, justificando suas escolhas, o que fizeram também em relação ao exercício 2.

Após essa atividade inicial, foram apresentados aspectos da política linguística dos portugueses no Brasil e como algumas dessas políticas afetaram diretamente as línguas utilizadas pelos indígenas. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que tomaram conhecimento de determinações como aquelas que promoveram o extermínio das línguas indígenas e da língua geral no Brasil colônia, os alunos refletiram sobre como esses povos e suas línguas foram atingidos por essas determinações. Foi visível o choque que tiveram ao saber a quantidade de línguas indígenas existentes no Brasil quando da chegada dos portugueses e o número dessas línguas atualmente.

Desse ponto a discussão foi ampliada para outro importante povo que faz parte do cenário linguístico brasileiro – os africanos. Por meio de materiais que retratam a sociedade escravocrata brasileira (imagens de navios negreiros, de leilões e anúncios de compra e venda de escravos, por exemplo), houve uma reflexão sobre esse período da história do Brasil. Em seguida, essa reflexão foi direcionada para a questão linguística, procurando estimular os estudantes a refletir sobre como havia sido para os africanos a comunicação ao chegarem ao Brasil e o que havia acontecido com as línguas que falavam, suas línguas maternas. Após, realizou-se um exercício com palavras presentes na língua portuguesa cuja origem é de palavras de línguas africanas. Os estudantes ficaram impressionados com a grande quantidade de palavras que já conheciam e que não sabiam serem resultado desse hibridismo linguístico.

Para incrementar a discussão sobre a importância e influência dos povos indígenas e africanos na constituição da sociedade brasileira, solicitou-se, ao final dessa aula, que os alunos assistissem em casa dois episódios do Canal do YouTube “Enraizando”, o vídeo “Raízes do Brasil – Os Indígenas”³¹ e “Raízes do Brasil – Os Africanos”³².

A terceira aula dedicada a essa temática teve início com a socialização dos estudantes de suas impressões sobre os vídeos. Após, eles assistiram um trecho do documentário “Sem palavras”³³, que apresenta relatos de imigrantes europeus, alemães, poloneses, italianos etc. perante a política de proibição de uso de suas línguas no período de governo de Getúlio Vargas³⁴. A partir do vídeo, deu-se início a discussão da influência desses povos e suas línguas na constituição do cenário linguístico brasileiro.

Por fim, houve a apresentação de uma breve síntese do cenário atual, com base no Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), que deixa à mostra a falácia do monolingüismo no Brasil (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007), apontando a estimativa de que “mais de 250 línguas sejam faladas no Brasil entre indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades”³⁵.

Ao final da terceira aula foi apresentada a atividade de produção de um texto. Essa proposta é descrita na próxima seção.

³¹ Canal “Enraizando” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cQkA5PDow2s&t=42s> Acesso em 07 de abril de 2021.

³² Canal “Enraizando”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s> Acesso em 07 de abril de 2021.

³³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2WMUGVvRdQA&t=437s> Acesso em 27 de abril de 2021.

³⁴ Decreto-lei n. 1.545 de 25 de agosto de 1939.

³⁵ Informações disponíveis em: <http://portal.iphan.gov.br/indl> Acesso em: 07 de abril de 2021.

Proposta de produção textual

Para o desenvolvimento da atividade de produção textual foi utilizada a proposta de elaboração de tarefas para o ensino de línguas adicionais desenvolvida por Andrighetti e Schoffen (2012). Essa perspectiva visa promover uma reflexão sobre o ensino de língua indissociado da cultura, buscando despertar nos alunos uma compreensão intercultural. Nas palavras das autoras, é importante:

[...] fazer com que os alunos se questionem sobre os valores subjacentes as suas próprias línguas e culturas, fato que vai muito além de simplesmente “comparar” a cultura estudada com as culturas dos alunos, mas passa por fazer esses alunos perceberem regras de comportamento e organização da interação existentes nas suas próprias culturas. (ANDRIGHETTI, SCHOFFEN, 2012, p. 20).

Ao adotar essa perspectiva, inevitavelmente, depara-se com um trabalho pautado nos usos da linguagem, uso que ocorre, sempre, em um gênero discursivo. De acordo com Bakhtin (2011, p. 262, grifos no original), “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” A constituição dos enunciados e dos gêneros está intrinsecamente ligada à situação comunicacional e ao contexto mais amplo em que são produzidos.

Dessa forma, o estudo do gênero passa pelo estudo das condições de produção dos enunciados em determinado gênero (interlocutores e contexto, imediato e mais amplo, de comunicação). Assim, na visão de Andrighetti e Schoffen (2012, p. 25), a tarefa didática elaborada nessa perspectiva “deve propiciar aos alunos situações comunicativas claras, nas quais eles possam reconhecer a posição enunciativa que deverão assumir (quem escreve), a posição dos interlocutores (para quem escrevem) e os propósitos de tal escrita.”

Tendo como norte essa orientação teórico-metodológica, a tarefa de produção textual proposta aos alunos sul-coreanos na experiência didática aqui relatada tinha o seguinte enunciado:

Você é um especialista em Estudos Brasileiros que foi contratado pelo governo do Brasil para elaborar um plano de valorização das influências dos povos (além dos portugueses) na língua e na cultura brasileira. No texto conte um pouco do que você sabe sobre essa história e escolha um dos povos que estudamos para defender que seja valorizado (indígenas, africanos ou algum dos povos imigrantes).

Como se pode observar, no enunciado da tarefa estão presentes elementos que permitem ao aluno situar-se em uma situação de comunicação, quais sejam: sua posição enunciativa de locutor, um especialista em Estudos Brasileiros; a quem sua palavra é dirigida, ou seja, o interlocutor, no caso em questão o governo do Brasil e; a finalidade da escrita, a elaboração de um plano de valorização de um povo que faz parte da história brasileira.

Após apresentar a situação de produção e os interlocutores envolvidos, ressaltou-se aspectos importantes para que o texto configurasse um plano de valorização, como a contextualização do povo escolhido no cenário brasileiro, sua importância e influência na construção da sociedade e cultura do Brasil e a apresentação de ações que poderiam ser realizadas em prol da valorização desse povo. Além disso, aspectos linguísticos também foram ressaltados, como o uso da linguagem tendo em vista esse gênero e o interlocutor.

Os 13 textos produzidos nessa atividade são objeto de análise neste estudo, cujo foco concentra-se na dimensão discursiva da linguagem, no diálogo que os enunciados produzidos pelos estudantes estabelecem com a proposta metodológica de produção textual (pequeno tempo) e com o conjunto de vozes que integram seus horizontes apreciativos quando o tema é a história oficial do Brasil (grande tempo) (BAKHTIN, 2011).

A análise dos textos visa responder às seguintes questões: (i) foi possível observar nos textos a ampliação de olhares sobre os discursos que narram aspectos da constituição linguístico-cultural da sociedade brasileira? e (ii) houve a instauração de diálogos interculturais nesse processo educativo?

Novos olhares para a história: análise dos textos produzidos pelos alunos

Considerando que os povos escolhidos pelos estudantes para a produção do plano de valorização marcam, de antemão, um posicionamento desses sujeitos na realização da tarefa, faz-se importante mencionar esses povos e o quantitativo de estudantes que os escolheu: africanos (6 estudantes), indígenas (1 estudante), alemães (2 estudantes), italianos (2 estudantes), coreanos (1 estudante) e japoneses (1 estudante).

Primeiramente, chama atenção a presença de coreanos e japoneses entre os povos escolhidos pelos estudantes, pois esses povos não constavam nas discussões realizadas durante as aulas. No entanto, tendo em vista o contexto específico de realização dessa atividade, pode-se elencar possíveis razões para essa escolha, como: o interesse pessoal dos alunos por esses povos, haja vista a nacionalidade deles, coreanos, e a proximidade

geográfica e histórica que têm com o Japão, além das influências notórias em artefatos da indústria cultural japonesa atual (cinema, música, etc.). Ainda que tais razões não estejam explícitas em seus textos, algo que se considera como exemplo de atendimento da proposta de produção – um plano de valorização dirigido ao governo brasileiro – é fato que constituem o contexto extraverbal de produção de seus enunciados, já que as possibilidades de sentido de um enunciado “não se esgotam em seu material linguístico, estendem-se ao contexto extraverbal de [sua] produção” (GUIMARÃES, 2020, p. 84).

Ao elegerem como tema para a realização de seus planos de valorização os povos coreanos e japoneses os alunos deixam à mostra o processo intercultural na aprendizagem de PLA, pois trazem para o diálogo sobre a língua do outro e *na* língua do outro, aspectos da sua própria cultura ou, daquilo que têm interesse e/ou aproximação com a sua cultura.

O excerto 1 serve de exemplo a esse diálogo e permite observar, também, o direcionamento, no texto, do enunciado do aluno ao interlocutor presumido, o que demonstra seu conhecimento acerca dos padrões determinados para essa situação interacional³⁶.

(Excerto 1): *Eu gostaria apresentar um povo coreano que mora no Brasil, eu tenho certeza que com eles você, o governo do Brasil, pode realizar um sucesso sensível econômico e cultural! Antes de eu explico sobre isso, você sabe quantos imigrantes coreanos vivem no Brasil? Agora cerca de 50,000 coreanos estão no Brasil entre eles, 47,000 coreanos vivem em São Paulo. é mais do que você achou? Lá em Sao Paulo até tem uma cidade coreana se chama Bom Retiro. Então vou falar um pouco sobre história dos eles.*

Outro ponto que chama atenção nos textos produzidos no âmbito dessa experiência é o elevado número de estudantes que tenha optado em escrever seus textos sobre os povos africanos. Dentre os motivos para tal escolha, infere-se, esteja a sensibilização dos estudantes com relação ao período da escravidão no Brasil, algo que os deixou muito impressionados e, além disso, o reconhecimento deles de vários aspectos da cultura brasileira que têm a influência dos africanos como o samba, a capoeira e a feijoada, por exemplo. Este reconhecimento deve-se, em grande medida, a esses aspectos figurarem, em geral, como verdadeiros cartões postais do Brasil aos estrangeiros, e que são, muitas vezes, trivializados como representantes únicos da cultura brasileira.

³⁶ Todos os excertos dos textos dos alunos aqui apresentados foram reproduzidos como no original.

Nos excertos apresentados a seguir é possível observar a sensibilização mencionada anteriormente e a relevância que os estudantes atribuem aos africanos no contexto brasileiro em diferentes aspectos.

(Excerto 2): *O povo eu escolhei é os africanos. Entre os povos que estão consistindo o Brasil hoje, o povo que mais tinha sofrido é os africanos, [...] a triste de partir de lar, e o dor que os índios já sofram; supressão. Mas, o povo atribuiu mais a construção do país nos aspectos físicos e culturais também. Agora, entre as coisas mais brasileiras tem muitos fatores que vieram deles.*

(Excerto 3): *Dessa forma, os africanos são membros importantes do Brasil. Eles tiveram uma grande influência na cultura e na prosperidade brasileiras e contribuíram para o desenvolvimento do Brasil.*

No excerto 4, ao construir o seu plano de valorização dos povos africanos, o estudante utiliza como exemplos de elementos da cultura africana aqueles aspectos que, em geral, são mais traduzidos como referências dessa cultura no Brasil **“como samba ou feijoada”**. Esse enunciado denuncia a presença da vertente do multiculturalismo liberal nos processos de ensino de outras línguas-culturas. Nessa perspectiva, em geral, “as diferenças são sempre trivializadas: celebra-se apenas aquilo que está na superfície das culturas (comidas, danças, música), sem conectá-las com a vida real das pessoas e de suas lutas políticas.” (MAHER, 2007, p. 260).

(Excerto – Texto 4): *O que eu recomendo para o governo brasileiro é fazer um dia que não tem cultura africano. Contraditoriamente, as pessoas sentem a necessidade quando perdem o que elas já possuíram. Usando esse principal, num dia, se todas coisas africana, como samba ou feijoada etc., forem proibidas, todas pessoas vão perceber o quanto a cultura africana influencia à cultura brasileira.*

Ainda sobre o excerto 4, vale ressaltar também a estratégia utilizada pelo estudante para que os brasileiros percebam, através da ausência, a importância da cultura africana e suas influências. Tal estratégia remete a mesma que se intenta desenvolver com a proposta poscolonial de ensino, na qual há uma tentativa de transformar as vozes ausentes na história em presenças nos processos de ensino de PLA.

A presença dos imigrantes europeus no Brasil foi alvo de 4 textos produzidos no âmbito desta experiência, dois deles sobre os imigrantes alemães e outros dois sobre os italianos. No excerto 5, reproduzido a seguir, é possível observar que o estudante, ao tratar dos italianos, enfatiza uma característica comumente conhecida do Brasil – a diversidade étnica.

(Excerto 5): *Os ítalo-brasileiros são o segundo grupo de imigrantes brancos depois dos portugueses. Isso significa que o Brasil é um país muito colorido. Então, eu acho muito importante manter essa aparência. É um soft power em si. No mundo moderno, o soft power como imagens e justiça é muito importante. Então, o governo tem que pensar sobre a maneira de unir várias pessoas de diferentes origens.*

Observa-se nesse excerto que a questão da diversidade é destacada como potencial do Brasil em relação a outros países. Pode-se inferir que o aluno tenha operado com esse enunciado em relação ao Brasil uma relação alteridade e diferenciação, afinal o povo coreano apresenta, em relação ao Brasil, uma maior homogeneidade étnica. Essa relação é necessária à construção das identidades, afinal, “é na presença do outro, em oposição ao outro, no contraste com o outro que eu me defino e marco quem sou.” (MAHER, 1996, p. 21).

No excerto 6, encontra-se outro plano de valorização construído com o objetivo de valorização dos povos africanos. A proposta que se observa nesse excerto é a utilização de uma estratégia presente na cultura do aluno – a celebração do dia do Hangul, o alfabeto coreano.

(Excerto – Texto 6): *Para manter esta cultura continua sobreviver no Brasil, precisa-se realizar a conscientização da cultura dos negros e africanos. Por exemplo, o governo coreano criou o dia de Hangul, no dia 9 de outubro para comemorar a invenção de Hangul, o alfabeto coreano. Neste feriado, muitos eventos para comemorar e motivar o orgulho de ter o Hangul são realizados. Como a Coreia, o governo brasileiro também precisa motivar vários eventos para conscientização da linguagem e a cultura africana.*

O enunciado presente no excerto 6 deixa à mostra o estabelecimento de relações entre a cultura em estudo e a cultura do aluno. Assim, observa-se que, ao construir seus argumentos, selecionando, para tanto, elementos da sua cultura, o aluno coloca em diálogo esses dois centros de alteridade, o *eu* e o *outro*.

Dessa forma, vê-se que nos planos de valorização ainda que estejam presentes elementos que remetam a um histórico de ensino linguístico-cultural baseado na vertente do multiculturalismo liberal, os textos produzidos permitem entrever um avanço para além da imagem de correlação tradicionalmente operada entre língua e cultura, no contexto brasileiro, e as influências portuguesas, para uma visão mais crítica dessa história, na qual o posicionamento em defesa da heterogeneidade cultural e linguística que constitui o Brasil coloca em diálogo elementos de diferentes culturas.

Considerações finais

O desenvolvimento da experiência didática aqui descrita mostrou que os aprendentes sul-coreanos de português apresentavam uma visão do tema estudado em consonância com a narrativa tradicional, que apresenta um discurso etnocêntrico da constituição do cenário linguístico-cultural brasileiro. Essa visão tende a reduzir o leque de influências que participaram (e participam) da multiplicidade cultural e linguística do Brasil.

A análise das produções escritas indica que houve, por parte dos alunos, reflexões sobre os processos que reduziram, ou silenciaram, na narrativa da história brasileira o importante papel dos diversos povos que fazem parte dessa história, deixando à mostra o diálogo que estabeleceram com as discussões que precederam a atividade da escrita. Ao entrar no horizonte apreciativo dos alunos, os diferentes povos que fazem parte dessa história inserem nesse horizonte, também, outras perspectivas, possibilitando um olhar mais plural e para além da visão em geral conhecida da constituição do cenário linguístico brasileiro. Dessa forma, as produções revelam uma ampliação de olhares e “movimentos de ruptura com a indiferença ao Outro” (BIZON; DINIZ, 2019, p. 183).

Nos argumentos que apresentam em defesa da valorização desses povos, foi possível observar a presença de elementos da cultura dos alunos, indicando que houve, nesse processo educativo, o estabelecimento de relações dialógicas (de sentido) entre aquilo que reconhecem e aquilo que se mostra como um “caminho misterioso” (VOLÓCHINOV, 2018) no processo de aprendizagem da língua alvo.

Referências

ANDRIGUETTI, Graziela Hoerbe; SCHOFFEN, Juliana Roquele. Vivenciando língua e cultura: sugestões para práticas pedagógicas em Português como Língua Adicional. In: **Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente.** (Org.) SHOFFEN, Juliana Roquele *et al.* Porto Alegre: Bem Brasil, 2012, p. 17-38.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. **Línguas e Instrumentos linguísticos.** n. 43, jan-jun, p. 155-191, 2019. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao43/d/artigod1.pdf> Acesso em 9 de março de 2021.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; FONTÃO, E. **Mano a Mano**: português para falantes de espanhol – Básico (volume 1). Abingdon: Routledge, 2021.

CÉSAR, América L. CAVALCANTI, Marilda do Couto. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda do Couto, BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 45-66.

GUIMARÃES, Joice Eloi. **Da formação ao ato pedagógico**: caminhos do ensino da escrita por professores timorenses. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2020.

MAHER, Tereza Machado. **Ser professor sendo índio**: questões de língua(gem) e identidade. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada**: faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2º ed. Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

O ENSINO REMOTO NA UFRN: PERCEPÇÕES VALORATIVAS DE DISCENTES

Yasmin Rayane Mariz da Silva
Saulo Francisco de Figueiredo Santos
Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento

Considerações iniciais

A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID-19) impactou significativamente todas as áreas e esferas da sociedade. Nesse cenário, as instituições de ensino precisaram elaborar planos que sanassem impactos causados em suas estruturas normais de funcionamento, mas principalmente que dirimissem os prejuízos no ensino e aprendizagem. Nesse sentido, nas práticas de ensino, pesquisa e extensão docentes e discentes passaram a usar com mais intensidade as tecnologias digitais na realização de atividades remotas. No caso específico da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o ensino remoto compreende aulas síncronas e assíncronas.

O Ensino Remoto de Emergência (ERT), na definição de Hodges et al. (2020, p. 6), “envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos”. Ainda, quanto aos objetivos, o Ensino Remoto visa “fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise” (HODGES et al., 2020, p. 6). É, portanto, uma mudança temporária no modo de ensino devido às circunstâncias da pandemia.

Considerando esse contexto de Ensino Remoto, desenvolvemos, no período de agosto de 2020 a agosto de 2021, a pesquisa intitulada “*O Período Suplementar Excepcional na UFRN: percepções de discentes e de docentes do CERES*”, que recebeu apoio financeiro da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PROPESQ-UFRN - INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA). O presente texto apresenta dados parciais desta pesquisa, mais precisamente percepções de discentes do Centro de Ensino Superior do Seridó acerca do ensino remoto adotado pela instituição.

Diante disso, a presente pesquisa pretende investigar as percepções de sujeitos discentes quanto ao período remoto, mais precisamente, objetiva: (i) identificar as

vantagens e as desvantagens do ensino remoto, no discurso dos sujeitos discentes; (ii) conhecer as valorações apreciativas dos sujeitos discentes quanto ao ensino remoto; (iii) identificar nos discursos dos sujeitos discentes os entraves que o ensino remoto apresentou para o processo de ensino e aprendizagem.

Para isso, lançamos mão de uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa, tendo em vista a compreensão e a explicação dos dados em seu contexto macro e microssocial. Como instrumento de coleta e seleção dos discursos, utilizamos questionários online com questões abertas e fechadas, tendo em vista atingir um número representativo de sujeitos colaboradores. Para a elaboração do questionário utilizamos o aplicativo **Google Forms**. Ele foi amplamente divulgado entre a comunidade acadêmica. No total, 173 discentes responderam ao questionário. Neste estudo, analisaremos algumas das principais percepções referentes ao ensino remoto. Para isso, recuperamos três questões do questionário, a saber, (i) Quais as principais vantagens do ensino remoto? (ii) Quais as principais desvantagens do ensino remoto? e (iii) Qual afirmativa resumiria a avaliação que você faz do ensino remoto?

Como fundamentação teórico-metodológica, dialogamos com estudos de Hodges et al. (2020), acerca da concepção de ensino remoto. E buscamos no chamado Círculo de Bakhtin, principalmente Mikhail Bakhtin (2010; 2011), Pável Medviédev (2016) e Valentin Valóchinov (2013), respaldo para discutir a noção de percepção valorativa.

Feita essa introdução, na próxima seção discutiremos a noção de percepção valorativa, conforme leitura que fazemos de alguns textos do Círculo de Bakhtin. Logo em seguida, apresentaremos e discutiremos os dados da pesquisa. E, por fim, teceremos algumas considerações finais, ressaltando achados que consideramos relevantes.

1 Notas sobre a noção de percepção valorativa

A noção de percepção valorativa advém da perspectiva do Círculo de Bakhtin. A expressão **percepção valorativa** aponta para a relação orgânica entre a materialidade linguística e os pontos de vista, as valorações, as tomadas de posição do sujeito do discurso, do sujeito que enuncia. Para Mikhail Bakhtin (2011, p. 300) “[...] uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião, sempre têm uma expressão verbalizada”. Nesse sentido, alguns aspectos merecem nossa atenção. Primeiro, é na linguagem, mas especificamente nos enunciados verbalizados, que encontramos as posições valorativas dos sujeitos do discurso.

Por sua vez, as percepções valorativas têm a ver com tomadas de posição de sujeitos em relação a outras posições, de outros sujeitos. Tais percepções são **valorativas**, ou seja, o sujeito do discurso, ao enunciar, assume posições no mundo, valoram os objetivos/temas do discurso. Assim, essa noção está relacionada à noção de sujeito do discurso como centro de valores, que se posicionam valorativamente no evento enunciativo. O objeto discursivo, aquilo acerca do qual enunciamos, estabelece com o sujeito discursivo uma relação que não é **indiferente**. De acordo com Bakhtin (2010), em *Para uma filosofia do ato responsável*, a relação com esse objeto (no nosso caso específico, esse objeto pode ser tema *ensino remoto*) é “interessado-afetiva, e por isso a palavra não somente denota um objeto como de algum modo presente, mas expressa também com a sua entonação [...] a minha atitude avaliativa em relação ao objeto - o que nele é desejável e não desejável” (BAKHTIN, 2010, p. 85).

Como se nota, pensar a percepção valorativa **com/em** Bakhtin (2010) é considerar que os conteúdos pensados existem em tons emotivo-volitivos. Usando uma comparação, Bakhtin (2010, p. 87) diz que “esse conteúdo não cai, de fato, na minha cabeça por acaso, como um meteoro de outro mundo, ficando fechado e impenetrável, sem infiltrar-se no tecido único do meu pensar-experimentar emotivo-volitivo como meu momento essencial”. Isso nos leva a compreender que não há lugar neutro na existência, não **há alibi** para a nossa existência. Em outros termos, viver significa valorar; e valorar enunciativamente. Assim, não há como ser indiferente na existência.

Com isso, ao analisarmos as percepções valorativas dos discentes acerca do ensino remoto, buscamos compreender tais percepções na materialidade da linguagem. Essas percepções valorativas surgem nas tomadas de decisões, nas adesões e/ou nas recusas que os sujeitos fazem a certos enunciados, que são, cabe pontuar, outras percepções valorativas. Valentin Valóchinov (2013; 2017), em *Marxismo e filosofia da linguagem*, apresenta a percepção como ato ativo diante de outros discursos. Nesse sentido, compreender as percepções é compreender a construção de realidades, é compreender pontos de vista, subjetividades, signos, que refletem e refratam uma outra realidade, “sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante” (VALÓCHINOV, 2017, p. 93).

Ainda, na perspectiva do Círculo, Medviédev (2016, p. 48), ao discutir o caráter concreto e material do mundo ideológico, afirma que “as concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas ‘almas’ das pessoas”. Com isso, o autor diz que as concepções,

as ideologias, as crenças tornam-se realidade ideológica “somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos” (MEDVIÉDEV, 2016, p. 28).

Medviédev (2016, p. 53) ainda comenta que “a participação na percepção do produto ideológico pressupõe relações sociais específicas. Aqui, o próprio processo é internamente social. Uma coletividade possuidora de percepção ideológica cria formas específicas de comunicação social”. Quando investigamos percepções valorativas quanto ao ensino remoto na UFRN, essa perspectiva é bastante pertinente, pois em torno do acontecimento **ensino remoto** surgiram enunciados diversos, mandando relações discursivo-sociais. Nesse caso, o próprio acontecimento existe enquanto discurso, recebendo valorações diversas.

Na discussão acerca da noção de percepção, Medviédev (2016) menciona um termo-chave importante, a saber, **organização coletiva**. Por organização coletiva, o autor entende o auditório, o público leitor-interlocutor, em outras palavras, poderíamos dizer que essa expressão diz respeito aos interlocutores que fazem acontecer determinado acontecimento. No caso do ensino remoto na UFRN, a **organização coletiva** pode ser compreendida como sendo todos os que fazem a instituição, ou seja, todos que constituem a UFRN. No caso do ensino remoto adotado por essa organização coletiva, existe enquanto fenômeno histórico.

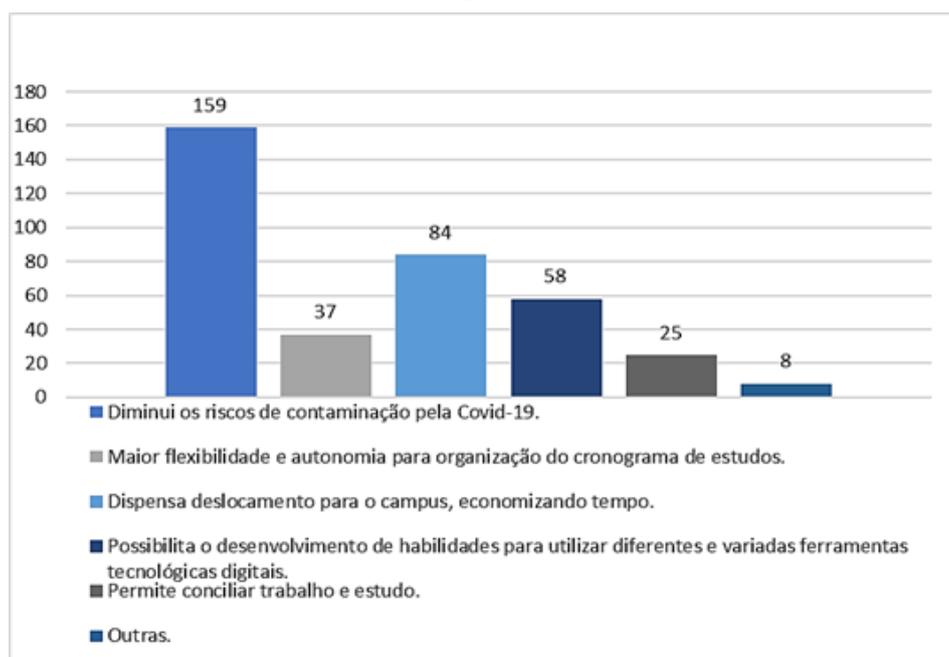
Diante disso, no caso específico deste estudo, as percepções valorativas dos discentes podem ser percebidas no ato de apontar principais vantagens e desvantagens do ensino remoto; e, também, ao se filiar ou não a determinados pontos de vista acerca desse ensino. Isso implica dizer que os pontos de vista coletados expressam tomadas de posição desses sujeitos diante do acontecimento do Período Suplementar Excepcional. Na compreensão de Ponzio (2015, p. 109), em *A revolução bakhtiniana*, a palavra, enquanto o signo, “representa (e organiza) a realidade (sínica e não sínica) a partir de um determinado ponto de vista valorativo, segundo uma determinada posição, por meio de um contexto situacional dado”. Nesse sentido, os questionários materializam a palavra de discentes, marcando posições valorativas, determinados pontos de vista, na relação com o contexto do ensino remoto.

2 O ensino remoto na UFRN: percepções valorativas de discentes

Nesta seção, analisaremos os dados da pesquisa. Inicialmente é importante dizer que a pesquisa contou com a colaboração de 173 discentes, que responderam ao questionário on-line. Todos os discentes são de cursos ofertados pelo CERES/UFRN, a saber, Ciências Contábeis, Direito, Geografia (Licenciatura e Bacharelado), História (Licenciatura e Bacharelado), Matemática, Medicina, Pedagogia e Sistemas de Informação. À época da coleta de dados, segundo semestre de 2020, a maioria dos discentes, um total de 87, estava cursando os primeiros períodos da graduação, entre o 1º e o 4º período. Além disso, do total de 173 discentes, 84 não moravam em Caicó, campus da instituição, mas em outros municípios.

De acordo com os objetivos da pesquisa, a primeira questão que os discentes responderam diz respeito às vantagens do Ensino Remoto. Vejamos o gráfico a seguir com os dados que mostram as principais vantagens do Ensino Remoto na percepção dos discentes.

Gráfico 1: As vantagens do Ensino Remoto



Fonte: Banco de dados da pesquisa “O Período Suplementar Excepcional na UFRN: percepções de discentes e de docentes do CERES” (PROPESQ-UFRN).

A maioria dos alunos apresentou como vantagem a diminuição dos riscos de contaminação pela covid-19. Logo em seguida, a dispensa de deslocamento para o campus, economizando tempo aparece como a segunda maior vantagem. Isso é reflexo do fato de que boa parte dos participantes da pesquisa não reside na cidade do **Campus**. Ademais, cabe destacar que, conforme revela o gráfico 1, significativa quantidade de discentes se posiciona no sentido de entender que o Ensino Remoto possibilita o desenvolvimento de habilidades para utilizar ferramentas tecnológicas.

Vejam, ainda, quanto às vantagens, as percepções dos discentes marcadas em seus discursos:

Discente 01:

“A questão de estar dentro da zona de conforto, economia em relação a passagem e alimentação para quem mora fora”.

Discente 02:

“Evitar o contato com outras pessoas, assim nos resguardamos com mais segurança”.

Discente 03:

“Da parte do curso de matemática, o assunto é passado de maneira mais rápida, ao contrário do presencial onde alguns professores ainda iriam escrever o conteúdo e no remoto é trazido o assunto já pronto onde só necessita a apresentação para os discentes.”

Como se nota, do ponto de vista do discente 01, as vantagens do Ensino Remoto estão nos aspectos financeiros, ou seja, na economia com viagens e alimentação. Essa percepção valorativa revela, por um lado, o quanto a falta de assistência aos discentes mais vulneráveis ainda é um problema que precisa ser enfrentado pela UFRN. O fato de se deslocar de uma cidade para outra (Caicó), implica gastos com alimentação e transporte. Estaria aqui uma discussão não recente em torno da necessidade de um restaurante universitário no CERES de Caicó. Assim, o ensino remoto aparece como aparente vantagem para os gastos que o discente tem com a alimentação e o transporte.

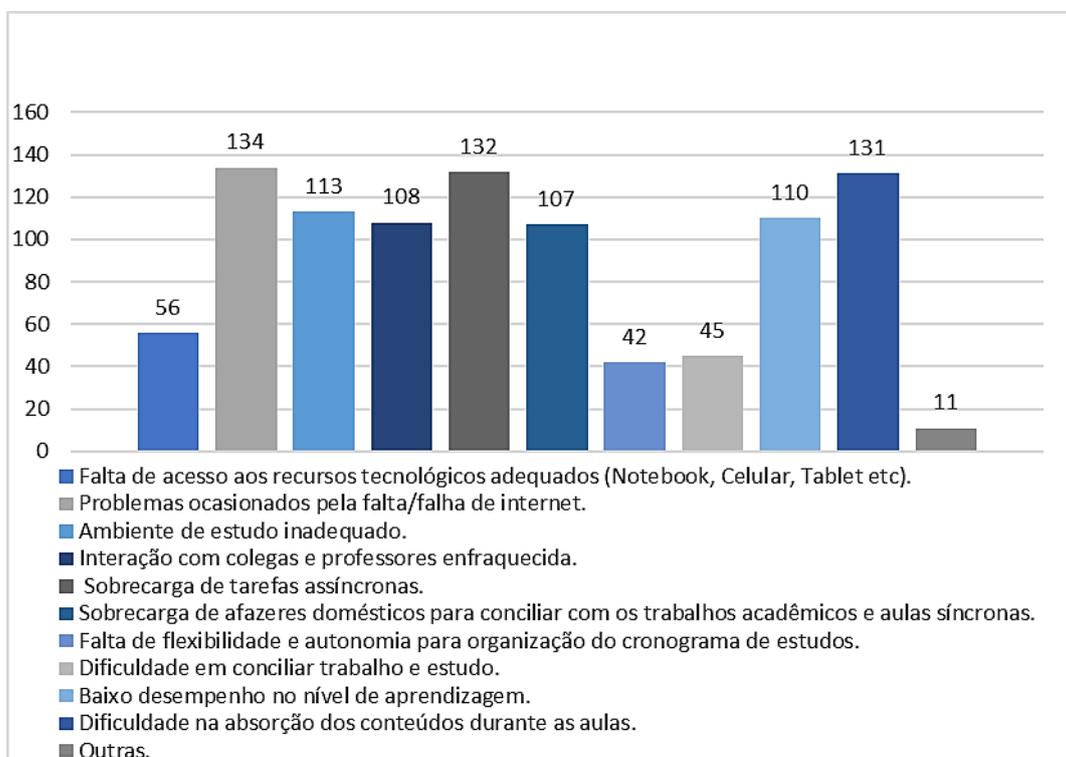
O discente 02, marca, em consonância com as campanhas e apelos em prol da proteção contra o vírus, o discurso do distanciamento social como uma vantagem do Ensino Remoto. Nessa percepção, o Ensino Remoto é valorado positivamente, considerando as orientações da Organização Mundial de Saúde. Essa percepção entra em

acordo com o discurso científico que apresenta o distanciamento social como medida de proteção contra o vírus.

Já o discente 03 menciona especificamente seu curso (Matemática), apontando vantagens no que compreende a metodologia utilizada pelos professores. Conforme se percebe no discurso do discente 03, o Ensino Remoto tem a vantagem da praticidade, do uso dos aparelhos tecnológicos na exposição de conteúdos. Isso, segundo ele, garante a rapidez na exposição dos assuntos.

Outra questão que procuramos saber diz respeito às desvantagens do Ensino Remoto. O gráfico 2 a seguir mostrar as desvantagens em termos quantitativos:

Gráfico 2: As desvantagens do Ensino Remoto



Fonte: Banco de dados da pesquisa “O Período Suplementar Excepcional na UFRN: percepções de discentes e de docentes do CERES” (PROPESQ-UFRN).

Conforme o gráfico 2, constatamos que os maiores índices foram sobre problemas com a falta/falha de internet, a sobrecarga de tarefas assíncronas e dificuldade na absorção dos conteúdos. Também se destacam: a questão do ambiente de estudo inadequado; interação enfraquecida; sobrecarga de afazeres domésticos e baixo desempenho na aprendizagem.

Saviani (2020) sinaliza para as condições que deveriam ser preenchidas para que o ensino remoto pudesse funcionar como substituto do presencial. Porém essas condições não são preenchidas tanto para discentes como para docentes. Segundo ele, seria indispensável:

- a) o acesso de todos os alunos ao ambiente virtual propiciado pela aparelhagem representada por computadores, celulares e similares;
- b) considerando que alunos e professores devam estar confinados nas suas residências, estas deverão estar todas equipadas com acesso à internet;
- c) é preciso que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto. Ou seja, é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais. (SAVIANI, 2020, p. 6).

É perceptível, devido a grande quantidade de discentes em várias alternativas sobre as desvantagens do ensino remoto, que essas condições apresentadas por Saviani também não foram efetivadas no CERES. Problemas como a falta/falha de internet e com o acesso a equipamentos tecnológicos adequados para as aulas foram opções que se destacaram com alto número, como mostra o gráfico 2. Além destes, que são aspectos mais estruturais, a interação enfraquecida entre discentes e entre discentes e docentes distancia o ensino remoto do ensino presencial, na qual é considerada uma desvantagem. Sobre isso, Saviani e Galvão (2021) afirmam que para aprender os alunos precisam estar em relação (dialógica) com o outro, porém, a interação, o diálogo que surge dessa relação é enfraquecida no ensino remoto, tanto pela frieza das aulas síncronas, como pela impossibilidade de aprofundamento dos conteúdos de ensino.

Nos trechos abaixo, temos depoimentos dos discentes acerca outras desvantagens do Ensino Remoto:

Discente 04:

“Atividades de estágio que enfatizam a prática docente ficam debilitadas, pois muitos graduandos dos cursos de licenciatura necessitam da experiência real da sala de aula”.

Discente 05:

“A ideia de colocar três períodos em um ano, visto que o tempo não é suficiente, dentre outros motivos, como a sobrecarga de tarefas, deixando de lado a aprendizagem de qualidade”.

Discente 06:

“Desenvolvimento de doenças (estresse, ansiedade...)”

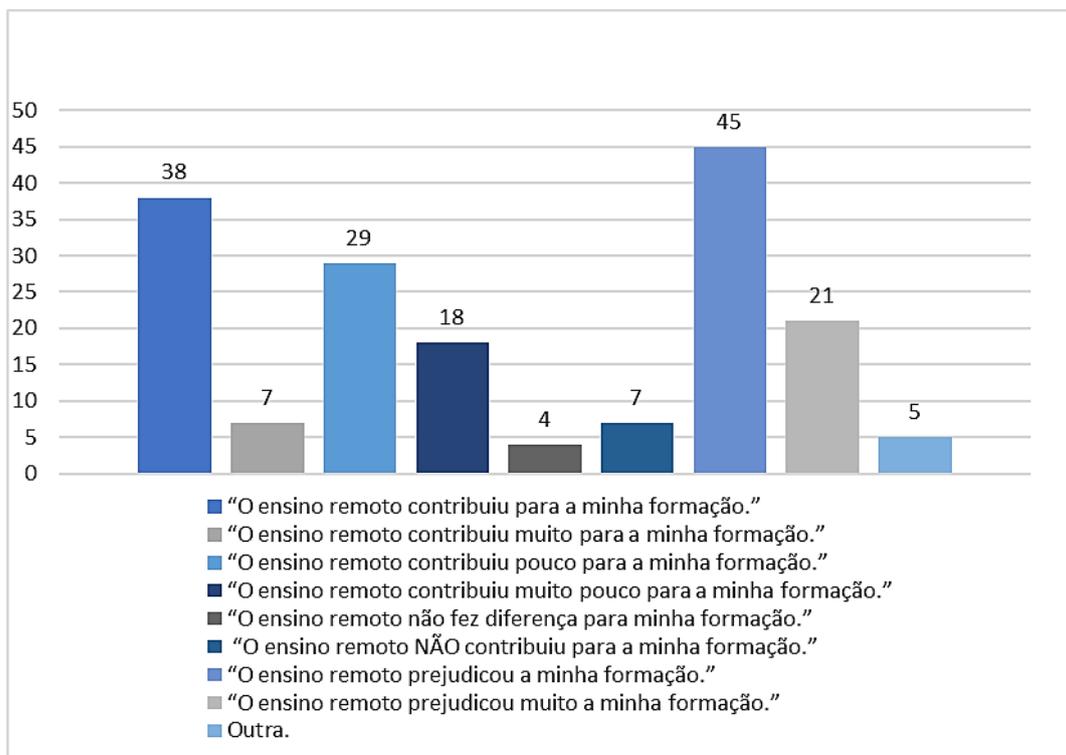
O discente 04 pontua que a prática de estágio, por ser um momento de vivência com a prática, ficou debilitada. O discente 03 cita o fato de a UFRN ter organizado semestres reduzidos e três em apenas um ano. Conseqüentemente, resultou em sobrecarga de trabalho, prejudicando a qualidade da aprendizagem. Já o discente 04 menciona o desenvolvimento da ansiedade e do estresse.

Referente à sobrecarga de atividades, Saviani e Galvão (2021, p. 42) afirmam que no ensino remoto “ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas”. Não só no discurso do discente 05, mas também no de outros e no próprio gráfico 2, essa sobrecarga de tarefas é bastante citada e apontada como desvantagem. Ela está diretamente relacionada a qualidade da educação e ao desenvolvimento de estresse e ansiedade, que causa o adoecimento dos sujeitos envolvidos nesse formato de ensino.

Segundo Saviani e Galvão (2021, p. 43), os docentes estão adoecendo, devido as várias tarefas que precisam realizar, como “trabalhos para corrigir, mensagens de e-mails e aplicativos, fóruns de ambientes virtuais e outros”, que soma a condições desfavoráveis, relacionadas ao ambiente e afazeres domésticos. Nesse sentido, percebe-se que esse adoecimento pelo excesso de tarefas também afeta os discentes do CERES, que, em sua maioria, marcaram como desvantagens conciliar as aulas com os afazeres domésticos e o ambiente de estudo inadequado. Além disso, nos depoimentos dos discentes que participaram da pesquisa, quando avaliaram o ensino remoto, a palavra “cansativo” era recorrente.

A terceira questão compreende a percepção mais geral dos discentes com relação ao Ensino Remoto. Eles foram questionados sobre a afirmativa que resumiria a avaliação que fazem do ensino remoto. A maioria dos discentes destacaram as alternativas “o ensino remoto prejudicou a formação” e “o ensino remoto contribuiu para a formação”. Vejamos o gráfico 03 com esses dados.

Gráfico 3: Avaliação do Ensino Remoto



Fonte: Banco de dados da pesquisa "O Período Suplementar Excepcional na UFRN: percepções de discentes e de docentes do CERES" (PROPESQ-UFRN).

Conforme percebemos no gráfico 3, mesmo com grandes desvantagens, os discentes percebem, com significativa recorrência, que o Ensino Remoto trouxe certa contribuição para a formação. Mas a maioria dos discentes entendem que o Ensino Remoto prejudicou a formação.

Vejamos alguns depoimentos dos discentes:

Discente 07:

"O ensino remoto contribui para minha formação, porém não é o que se esperava para uma formação mais completa".

Discente 08:

"Apesar de necessário no momento em que vivemos, está prejudicando a formação e o pior, adquirindo transtornos".

Discente 09:

“Em relação à aprendizagem, muitas pessoas estão sendo prejudicadas, devido a fatores externos que tiram sua total atenção das aulas”.

Os dizeres dos discentes 07, 08 e 09 apresentam avaliações que evidenciam prejuízos para a formação, mesmo reconhecendo que o Ensino Remoto era necessário para o momento de pandemia. O discente 08 acrescenta que, além dos prejuízos para a formação, o Ensino Remoto causou transtornos.

Diante desses discursos, cabe dizer, retomando o ponto de vista de Bakhtin (2010, p. 87), que “viver uma experiência, pensar um pensamento, ou seja, não estar, de modo algum, indiferente a ele, significa antes afirmá-lo de uma maneira emotivo-volitiva”. Há, assim, uma tomada de posição diante do acontecimento “Ensino Remoto”. O discente valora esse acontecimento, do seu lugar, com sua experiência, com sua vida.

Esse ensino remoto, cabe pontuar, é objeto de sentido, objeto construído e avaliado socialmente. Assim, retomando dizeres de Medviédev (2016, p. 184), podemos dizer que “o fato de que foi esse sentido que se tornou um objeto de discussão aqui e agora, que é dele que estamos falando e que falamos justamente assim e não de outra forma, que precisamente esse sentido entrou no horizonte concreto dos que falamos”.

Em outros termos, o Ensino Remoto, enquanto objeto/tema do discurso, entrou no horizonte concreto dos discursos da comunidade acadêmica, gerando pontos de vista que se aproximam e se distanciam. Nessa **organização letiva** (MEDVIÉDEV, 2016), o auditório, o público leitor-interlocutor, o Ensino Remoto vai ganhando sentidos.

Os pontos de vista materializados e em circulação expressam tomadas de posição dos sujeitos discentes diante do acontecimento. E, como bem pontuou Ponzio (2015), é a palavra, enquanto o signo, que representa (e organiza) a realidade (sínica e não sínica) a partir de um determinado ponto de vista valorativo, segundo uma determinada posição, por meio de um contexto situacional dado.

4 Considerações finais

Neste estudo, apresentamos resultados parciais da pesquisa “*O Período Suplementar Excepcional na UFRN: percepções de discentes e de docentes do CERES*”, desenvolvida no período de agosto de 2020 a agosto de 2021. No recorte que fizemos neste trabalho, analisamos as percepções de sujeitos discentes quanto ao período remoto,

mais precisamente, respondemos três questões, a saber, (i) Quais as principais vantagens do ensino remoto?; (ii) Quais as principais desvantagens do ensino remoto? e (iii) Qual afirmativa resumiria a avaliação que você faz do ensino remoto?

Como fundamentação teórico-metodológica, dialogamos com estudos de Hodges et al. (2020), acerca da concepção de ensino remoto. E buscamos no chamado Círculo de Bakhtin, principalmente Mikhail Bakhtin (2010; 2011), Pável Medviédev (2016) e Valentin Valóchinov (2013), respaldo para discutir a noção de percepção valorativa.

Os discentes do CERES/UFRN, sujeitos do discurso, demonstraram diferentes e diversas posições valorativas, determinados pontos de vista com relação ao ensino remoto. De forma mais expressiva, a principal vantagem apontada pelos discentes diz respeito à diminuição dos riscos de contaminação pela Covid-19. Referente as desvantagens, se destacam os problemas com a internet, a sobrecarga de tarefas assíncronas e a dificuldade de absorção dos conteúdos.

Finalmente, acerca da avaliação, a maioria dos discentes destacaram as alternativas “o ensino remoto prejudicou a formação” e “o ensino remoto contribuiu para a formação”. Diante disso, notamos que o Ensino Remoto se constitui objeto de discurso polêmico, pois seu acontecimento se constitui numa arena discursiva tensa, povoada por vozes convergentes e divergentes. Em outros termos, as percepções dos discentes marcam o lugar, a experiência e a vida de cada um, portanto, são percepções que marcam na linguagem as relações axiológicas com o Ensino Remoto.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, p. 393-410, 2011b.

HODGES, C; TRUST, T; MOORE, S; BOND, A; LOCKEE, B. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, v. 2, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16> Acesso em 25 maio 2021.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievich. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Tradução: Valdemir Miotello. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. Santarém/PA: *Revista Exitus*, v. 10, e020063, p. 01-25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463> Acesso em: 25 maio 2021.

SAVIANI, D. GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. Universidade e Sociedade. *ANDES-SN*, 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 1. ed. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

AUTORES

Adriene Ferreira de Mello (UERJ) é mestranda em Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Gestão Escolar, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI - 2021). Licenciada em Letras/Literatura, pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ - 2019). Participou dos grupos de estudos e iniciação científica Círculo de Estudos Barrosianos e Núcleo de Estudos sobre Metodologias para o Ensino de Língua (NEMEL), na UNIFSJ (2016-2019). É professora de Língua Portuguesa e Redação na Rede Pública Municipal de Pirapetinga (MG), em caráter efetivo, desde 2019. Seus interesses incidem pelos seguintes temas: Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa; Análise Linguística; Sequências Didáticas. E-mail: adriene.mello@hotmail.com

Ana La Bella Carapinheiro (Universidad de Santiago de Compostela (Espanha) é professora e autora portuguesa de livros infantis. Ela nasceu em 1982 e vive em Espinho, perto do Porto, em Portugal. É graduada em Psicologia da Educação e publicou seu primeiro livro quando estava escrevendo sua dissertação de mestrado em literatura infantil. Além da paixão pela escrita, dedica-se também à ilustração. E-mail: anita_carapinheiro@hotmail.com

Antônio Luiz Alencar Miranda é Doutor em Linguística - professor da UEMA – pesquisador UEMA/FAPEMA/CNPq. Líder do Grupo de Estudos em linguagem, Discurso e Ensino - GELDE/CNPq. E-mail: antonioluiz_am@hotmail.com

Beatriz Santana do Carmo é mestranda em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. E-mail: beatriz.carmo@uemasul.edu.br

Caique Souza Alves (UESB) é Mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGLIN – UESB). E-mail: caique.souza.uesb@gmail.com

Carla Alves da Silva é graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará, especialista em Arte-Educação e Cultura Popular e em Libras e mestra em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: carlinhajeune@hotmail.com

Cristina Yukie Miyaki é pós-doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); doutora em Linguística pela UFSC; mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); especialista em Gestão e Liderança Universitária pela PUCPR; e graduada em Letras pela UEM. É docente da graduação em Letras e dos cursos de lato sensu da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Email: micheliribasfotoarte@gmail.com

Edvania Gomes da Silva: Possui Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2010), Doutorado em Linguística (2006) e Mestrado em Linguística (2004) pela mesma instituição e Graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2002). Durante a Graduação, foi bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq. Atualmente, é Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); docente do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (CAPES / UESB) e docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (CAPES / UESB). Atua na área de Linguística, área de concentração em Análise de Discurso, com ênfase nos seguintes temas: discurso religioso; polêmica discursiva e interdiscurso; aforização.

Estevão Eduardo Cavalcante Carmo (UFPE) é doutorando em Letras/Linguística na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Possui Mestrado e Graduação também em Letras pela mesma instituição. Durante a graduação, participei de projetos de pesquisa como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). Também foi membro de grupos de estudo, como o Núcleo de Estudos da Língua Falada e Escrita (NELFE) e o Núcleo de Investigação de Gêneros (NIG). Hoje integra o Grupo de Estudos do Texto (GESTO). No mestrado, desenvolveu uma pesquisa cujo foco investigativo foi o processo de (re) categorização do conceito de trabalho nos domínios governamental e jornalístico, buscando discutir quais conceitos de trabalho emergem no discurso governista e na imprensa, por ocasião da apresentação da reforma trabalhista (PL n° 6787/2016). Além disso, no momento, atua como professor de Língua Portuguesa em escolas da rede privada, na Região Metropolitana de Recife. Tenho interesse nas seguintes áreas: Análises do Discurso, Linguística de Texto, Teorias da Argumentação e Língua Portuguesa. E-mail: estevao.eduardo.cavalcante@gmail.com.

Fábio Ferreira Pinto – USP é doutorando do Programa de Lexicologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo – USP. Email: fabiofpinto77@gmail.com

Gilberto Freire de Santana é professor Adjunto IV da UEMASUL, coordenador e professor permanente do Curso de Mestrado em Letras da UEMASUL, docente permanente do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Possui Doutorado em Letras, em Teoria Literária, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestrado em Teoria Literária pela (UFRJ), graduação em Comunicação Social - Jornalismo pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (CEUBE) (UEMASUL).

Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento é doutor em Linguística; docente do Departamento de Educação (DEDUC) do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES/UFRN); ilderlandion@gmail.com.

Isabela Barbosa do Rêgo Barros é doutora em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). isabela.barros@unicap.br

Iva Ribeiro Cota – UESB é doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Mestre em Linguística (UESB); Especialista em Linguística (UESB); Psicopedagogia (FACINTER); Linguagem, códigos e suas tecnologias (FACINTER); Docência no ensino superior (Fundação Novo Milênio) e Licenciada em Letras com habilitação em Português / Inglês pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Desenvolve pesquisa no âmbito da sub-área de Neurolinguística. Tem experiência na área de Linguística, Neurolinguística e Ensino de Língua Materna e Língua Estrangeira. É Membro da Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa. E-mail: ivarcota@gmail.com

Jaciel Ribeiro Rodrigues é mestrando em Letras, área de concentração Linguística. Possui graduação em Letras - Português e Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Anhanguera Uniderp, e Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) Tem especialização no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). É membro do grupo de pesquisa Estudos sobre a Linguagem e o Ensino da Língua Portuguesa, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: jacieler6@gmail.com.

Jaqueline Bandeira é mestranda bolsista Capes no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura. (PPGCLC/UNAMA/CAPE). Especialista em

Educação Especial e Docência do Ensino Superior (FACIBRA); Graduada em Pedagogia, pela Universidade Paulista (UNIP) e Letras/Língua Portuguesa, pela Universidade da Amazônia (UNAMA).

Keslen Pantoja da Silva (UFPA) é Graduada em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba. Participou como voluntária do grupo de Estudos do Texto e do Discurso (GETEXD), possui apresentações de comunicações orais em eventos científicos e acadêmicos, pela Universidade Federal do Pará e pela Universidade do Estado do Maranhão, com temas relacionados a gêneros orais e sociolinguística. Também se interessa por temas relacionados à argumentação do discurso, participou em eventos de níveis nacionais e internacionais como ouvinte, também possui artigo publicado em capítulo de livro pela Editora Conhecimento Livre. E-mail: keslenpantoja46@gmail.com

Layana Kelly Pereira de Holanda possui Graduação em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Especialista em Linguística e Ensino pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Especialista em Docência para a Educação Profissional pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC-SP. Mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, área de concentração em Estudos de Linguagem (Linguística) e linha de pesquisa: Descrição do Português na perspectiva enunciativa da teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. É membro do grupo de Estudo das Teorias Operativas Enunciativas - GETOE na UFPI de Teresina. Pesquisadora na área da Enunciação e Ensino de Gramática. Ministra aulas de Língua Portuguesa (Gramática, Produção Textual e Leitura); Linguística e Literaturas. Professora de escolas particulares, faculdades e universidades no Piauí e Maranhão. E-mail: layana_holanda@hotmail.com

Layandra Fonseca Moraes (UFPA) é Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará. Participou como voluntária do Grupo de Estudos do Texto e do Discurso (GETEXD), da faculdade de Ciências da Linguagem do Campus Universitário de Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará. Possui artigo publicado como capítulo de livro pela Editora Conhecimento Livre. Possui apresentações em comunicações orais em eventos acadêmicos e científicos, nacionais e internacionais, Pela Universidade Federal do Pará e pela Universidade do Estado do Maranhão. Possui curso de extensão em Libras, ministrado pela Coordenação da DAC- Divisão de Acessibilidade da UFPA. Também tem interesse em temas relacionados à diversidade linguística e a heterogeneidade da língua, assim como argumentação do discurso.

Lilian Castelo Branco de Lima é doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará. Professora da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL. E-mail: liliancastelo@uemasul.edu.br

Maíra Avelar Miranda (UESB) Doutora em Linguística e professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (DELL – UESB) e do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLIN - UESB). E-mail: mairavelar@uesb.edu.br

Maria Aparecida da Silva Santandel é doutoranda - Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFMS) – Três Lagoas. E-mail: mariasantandel@gmail.com

Maria Cristina Ferreira dos Santos (UFRGS) é doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora de Língua Portuguesa e Literatura, Espanhol e Inglês.

Matheus Carvalho Lima é graduando em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela UEMASUL. É pesquisador de Iniciação Científica (PIBIC-FAPEMA) pela mesma instituição.

Micheli Cristiana Ribas Camargo é mestranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Maringá (UEM); Graduada em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Acadêmica da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês.

Monika Lira Malhoit é mestra é doutoranda em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). monikalira@hotmail.com

Nirvana Ferraz Santos Sampaio – UESB possui doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2006), mestrado em Linguística pela Universidade de São Paulo (1998) e graduação em Letras com habilitação em língua portuguesa e língua inglesa e respectivas literaturas pela UESB (1992). É professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e é Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin-UESB). É pesquisadora do "Grupo de Pesquisa e Estudos da Língua(gem)" (GPEL/Uesb/CNPq) e líder do "Grupo de Pesquisa e Estudo em Neurolinguística" (GPEN/Uesb/CNPq). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Neurolinguística, Sociolinguística, Lexicologia e Lexicografia, atuando principalmente nos seguintes temas: funcionamento da linguagem na afasia, linguagem e envelhecimento, comunidades de fala e léxico. E-mail: nirvanafs@terra.com.br

Osalda Maria Pessoa (UNINI – México) possui Mestrado em Educação pelo Instituto Pedagógico Latino-Americano y Caribenho (2000). Especialista em Leitura e Produção de Texto pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1997). Especialista em Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade Evangélica do Meio Norte - Bacabal. Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí (1994). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1999). Atualmente é inativa pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina e Coordenadora Pedagógica - Secretaria de Estado da Educação do Piauí (2018). Tem experiência na Educação Superior, com ênfase nos seguintes temas: Educação, Linguística, Prática de Ensino, Análise do Discurso, Literatura, Morfossintaxe, Leitura e Produção de Texto. E-mail: osaldampessoa@outlook.com

Raniere Nunes da Silva é graduado em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Especialista em Docência Universitária pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Mestrando em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

Roniela Almeida Moreira é mestranda em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL. E-mail: roniela.moreira@uemasul.edu.br

Saulo Francisco de Figueiredo Santos é graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CERES/UFRN); saulopedagogia@gmail.com.

Silvânia Siebert é doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - (2012). Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do

Sul de Santa Catarina - UNISUL - (2005). Graduação em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo, pela Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC - (1995). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem e do Curso de Comunicação Social da Universidade do Sul de Santa Catarina. Editora da Revista Linguagem em Discurso. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada e Comunicação Social, atuando principalmente nos seguintes temas: Análise de Discurso, Leitura, Leitura de Imagem, Texto Verbal e Não-Verbal, Crônica, Jornalismo, Literatura, História e Audiovisual. E-mail: silvania@cinemaistv.com.br.

Sonia Frade Castro de Sousa Silva é professora de língua espanhola no Instituto de Línguas da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: sfcsousa@uem.br

Talita Souza Figueredo: Atualmente é acadêmica do curso de doutorado pelo Programa de pós-graduação em Linguística da UESB. É mestre em Memória pelo programa de Pós-graduação em Memória, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2012). Possui graduação em Letras modernas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2009). Tem Especialização em Linguística pela mesma Universidade (2010). É professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino do estado da Bahia.

Talyne Evilin Sousa Reis é graduanda do curso de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Maranhão – CESC/UEMA/CNPq. E-mail: talynereis010@outlook.com.

Tamiles Paiva Novaes – UESB é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguística (Ppglin)- Uesb. Mestre, formada no Programa de Pós-Graduação em Linguística - UESB, e desenvolvedora de pesquisas sobre as patologias de linguagem em sujeitos que tenham passado por Acidente Vascular Cerebral (AVC). É licenciada em Letras Vernáculas - Português, Literatura e Redação - pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Foi bolsista de iniciação científica pela UESB no período de 08/2011 a 07/2012 e pelo CNPq no período de 08/2012 a 07/2013. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Neurolinguística. Desenvolveu um projeto de pesquisa no qual estuda as interfaces da afasia. E-mail: novaes.tamilespaiva@gmail.com

Thiago Waltrik é professor do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) - Campus Tubarão. Atualmente é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da UNISUL. Possui graduação em Ciência da Computação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), especialização em Docência para a Educação Profissional pelo IFSC e mestrado em Mecatrônica também pelo IFSC. Informações a respeito da participação em grupos de pesquisa podem ser consultadas, ao final, em "Outras informações relevantes". E-mail: thiago.waltrik@ifsc.edu.br

Vânia de Moraes – UNITAU é coordenadora adjunta e Professora Doutora do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté – UNITAU.

Vânia Maria Lescano Guerra (UFMS) é professora doutora - Programa Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFMS) – Três Lagoas. E-mail: vguerra1@terra.com.br

Viviane Cristina Poletto Lugli é professora de língua espanhola do curso de Secretariado Executivo Trilíngue da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: vivianelugli@yahoo.com.br

Yasmin Rayane Mariz da Silva é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CERES/UFRN); marizyasmin@gmail.com.

ORGANIZADORES

Antônio Luiz Alencar Miranda Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (1993), Mestrado em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001) e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). Professor do Ensino Médio, da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC e professor Adjunto da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, no Centro de estudos Superiores de Caxias - CESC. Atualmente Chefe do Departamento e professor da Pós-graduação em Língua Portuguesa. Tem experiência na área de Linguística, Língua Portuguesa e Educação, com ênfase em Sociolinguística, Semiótica, Literatura, Análise do Discurso e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: atitudes, crenças, variação, mudança, discurso, gênero, raça, leitura, ensino, EJA e formação de professor. Líder do Grupo de Estudos em Linguagem, Discurso e Ensino GELDE/CNPq, Consultor da Revista de Letras Juçara - UEMA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5752-0280>. E-mail: antonioluiz_am@hotmail.com

Kerleiane de Sousa Oliveira é Mestre em Letras/Linguística - (UFPI, 2020). Possui graduação em Letras Português Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (2008); especialização em Língua Portuguesa (UEMA, 2009), Especialização em Formação de Professores pela Faculdade de Ciência e Tecnologia do Maranhão (FACEMA, 2010). Atua na área de formação de professores de Língua Portuguesa e na área de alfabetização e produção de textos, desde 2009. E-mail: kerleiane@gmail.com