Compilação Linguística

Ivan Vale de Sousa

(Organizador)

Editora Atena
www.atenaeditora.com.br

Ano 2016

Editora Atena

COMPILAÇÃO LINGUÍSTICA

Ivan Vale de Sousa
(Organizador)

ATENA EDITORA
Avenida Marechal Floriano Peixoto, 8430
Cep: 81.650-010 - Curitiba, PR
contato@atenaeditora.com.br
www.atenaeditora.com.br

Revisão
Os autores

Edição de Arte
Geraldo Alves

Ilustração de Capa
Geraldo Alves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C737

Compilação linguística [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Curitiba (PR): Atena, 2016.
217 p.

ISBN: 978-85-93243-08-0
DOI: 10.22533/93243-08-0
Inclui bibliografia.

1. Filologia. 2. Língua portuguesa. 3. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de. II. Título.

CDD-410

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-09-7

9 788593 243097

APRESENTAÇÃO

As reflexões apresentadas nos trabalhos que compõem este livro são frutos de estudos, pesquisas, proposições e análises nas quais os autores transitam entre o campo das propostas educacionais aos apontamentos referentes à linguística aplicada, expondo aos leitores os atalhos percorridos no acesso dos aspectos estruturais e de sentido da língua, de construção do discurso oral e escrito, bem como de ações metodológicas de enriquecimento das ferramentas pedagógicas de sala de aula, capazes de corroborarem com a ampliação dos propósitos sociocomunicativos destinados à compreensão da fala e dos diferentes contextos nos quais a linguagem se insere.

Os textos organizados se categorizam sob a égide da dinamicidade e variedade que o ensino de nosso idioma possibilita acessar. O acesso às reflexões traz características singulares na forma de coordenação dos autores que se debruçam na compreensão do fazer pedagógico e da essência de pesquisador em que os sujeitos interventores interajam com os interlocutores mediante a efetivação dos conhecimentos elucidados no processo de entendimento dos aspectos alusivos ao processo comunicativo e constituinte língua como objeto social de interação.

As investigações narradas em todos os trabalhos nos lançam para o interior de um mosaico repleto de questionamentos, mas, ao mesmo tempo, de respostas que nos direcionam no caminho de notáveis compreensões vislumbradas no terreno fértil da educação como mecanismo dinâmico e inovador, compartilhando os ideais enaltecidos pelos pesquisadores, que por meio de uma proposta acessível dos indicadores comunicativos, trazem para a apreciação a autonomia representada nas intervenções contextuais perpassadas na ação educacional, social e linguística.

Este livro tem o propósito de alastrar pesquisas voltadas, de modo geral, para os estudos inseridos no âmbito da linguagem, propor e ampliar as reflexões teórico-práticas dos temas abordados nos textos que tornam estimulante e acalorado o debate em benefício do fazer metodológico, visto que as boas ideias precisam ser divulgadas para que outros estudiosos tenham acesso aos conhecimentos produzidos nos contextos formais e não formais, pois, ao mesmo tempo, em que se lançam aos debates das questões provenientes da área educacional, cria-se, também, a possibilidade de abertura de novos espaços em que as proposições referentes ao ensino nas modalidades linguístico-funcionais se propaguem noutras formas de compreensão sociocomunicativa.

É, nessa perspectiva, que o presente livro se organiza mediante a compilação de textos e ideias produzidos por diferentes pesquisadores inseridos nas instituições de ensino diversas, ora discutindo conceito-chaves temáticos, ora discorrendo propostas de ensino em torno da linguagem. Mais que um passeio pelas reflexões destacadas pelos autores, o livro é um convite ao debate e à reflexão dos temas destacados, de modo a incentivar que outras

pesquisas se efetivem no ensino, cujo foco é o encontro dos questionamentos impulsionados na busca por respostas originárias de realidades distintas.

Os autores reunidos produzem um processo de entrelaçamento percorrido concomitante à compreensão das ações de ensinar e aprender a língua, sobretudo, Língua Portuguesa. Nesse sentido, os pressupostos organizados transitam entre a orientação transdisciplinar do campo aplicado ao ensino de Língua Materna às ponderações autorais que se coadunam na realização do pressuposto epistemológico, ou seja, estudam, descrevem, pesquisam e divulgam por meio de seminários e congressos as problemáticas adotadas como objetos de investigação.

Os textos apresentados se fundamentam no compromisso profissional dos autores e cumprem função decisiva na apropriação do uso diferenciado da linguagem, a partir de distintas tendências e abordagens, que se exibem como fio norteador na realização de propostas e análises, já que os resultados estadeados são subsídios para o aperfeiçoamento metodológico dialogal com o objeto principal que é o uso flexível da língua e suas variantes.

Que a leitura dos textos apresentados atinja a finalidade e divulgue a essência crítico-reflexiva dos pesquisadores e, além disso, contribua com o ensino de Língua Materna. De tal modo, há um agradecimento especial aos autores que aceitaram o desafio de organização deste livro a partir da diversidade reflexiva das pesquisas que caracterizam a realização deste trabalho para que outros interlocutores tenham acesso aos itinerários metodológicos percorridos, há, ainda, a oferta de ferramentas teóricas e sugestões práticas que direcionam a compreender o gerenciamento reflexivo enfatizado nos propósitos textuais contemplados em cada capítulo.

Assim, em síntese, este livro traz a importância necessária de divulgação das pesquisas que se realizam no campo educacional e linguístico-funcional, visto que os textos refletem os posicionamentos assumidos por seus agentes produtores que se colocaram, gentilmente, em tornar conhecível as intervenções no ensino e compreensão da Língua Portuguesa. E que as ponderações destacadas em cada trabalho sejam capazes de fomentar, fortalecer e ampliar os usos de aquisição dos aspectos referentes à Língua Materna e suas variantes! Com estima e respeito.

Prof. Ms. Ivan Vale de Sousa
Organizador

SUMÁRIO

Capítulo I

ANÁLISE DE ENUNCIADOS DOCENTES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE: UM ESTUDO CRÍTICO DO DISCURSO

Márcio Evaristo Beltrão
Solange Maria de Barros

ANÁLISE DE ENUNCIADOS DOCENTES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE: UM ESTUDO CRÍTICO DO DISCURSO

Márcio Evaristo Beltrão
Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá - MT
Solange Maria de Barros
Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá - MT

RESUMO: Considerada um fruto da ideologia heteronormativa (LOURO, 2010) e legitimada por meio de práticas sociais, a LGBTfobia é o sentimento de aversão às pessoas LGBT que gera atos de violência física e psicológica. Por ser considerado um recorte da sociedade, o contexto escolar é um ambiente propício tanto para a reprodução e reafirmação de enunciados e ações LGBTfóbicas quanto para que essas práticas de discriminações sejam problematizadas, refletidas e desestabilizadas. A/o docente possui um importante papel social nesse processo de combate à LGBTfobia, porém, observa-se que muitas/os professores ainda possuem esse preconceito internalizado. Este trabalho propõe analisar os enunciados de um docente da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso acerca da homossexualidade e de suas/seus alunas/os homossexuais, buscando identificar possíveis marcas ideológicas de discriminação. O estudo tem como base teórica a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003), por meio do significado representacional do discurso, e a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), por meio da transitividade dos processos. Os dados foram coletados por meio de um questionários respondido em agosto de 2014. Os resultados revelam que, apesar de o professor não se considerar uma pessoa preconceituosa, traços ideológicos que remetem à LGBTfobia estão presentes em seus enunciados, uma vez que o docente reproduz concepções do senso comum que podem gerar desrespeito à pessoas LGBT. Observa-se que um possível caminho para desestabilizar práticas enunciativas opressoras na docência é a reflexão crítica, por meio da participação de professoras/es em cursos de formação contínua sobre questões de gênero e sexualidade.
PALAVRAS-CHAVE: LGBTfobia; Análise Crítica do Discurso; Formação crítica de professoras/es.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe analisar os enunciados de um docente da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso acerca de suas/seus alunas/os LGBT, buscando identificar possíveis marcas ideológicas que remetem à LGBTfobia. Para a análise, serão utilizadas a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003), por meio do significado representacional do discurso, e

a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), por meio da transitividade dos processos nos enunciados do professor. Os dados foram coletados por meio de um questionário respondido de forma online respondido em 20 de agosto de 2014.

O trabalho parte dos pressupostos teóricos da Línguística Aplicada (doravante LA), denominada por Moita Lopes (2006) como LA Indisciplinar que, enquanto uma prática problematizadora e transgressiva, objetiva a compreensão de conhecimento relacionado à vida social. Para esse autor (2009), ela é considerada indisciplinar porque é contrária à disciplinarização, se caracterizando como uma área mestiça e nômade, engajada em pensar diferente e ousando ir além de padrões tidos como consagrados.

Pennycook (2006, p. 75) utiliza-se do termo *transgressivo* para conceituar a LA, pois, para o autor, ela não busca apenas atravessar fronteiras, mas também, produzir outras formas de pensar, se preocupando não com o "estabelecimento de uma epistemologia fixa e normativa, mas sim com a procura de novos enquadramentos de pensamento e conduta".

As seções deste trabalho são divididas da seguinte forma: uma breve conceituação acerca de LGBTfobia; um percurso teórico da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Sistêmico-Funcional; a contextualização da pesquisa; a análise de dados; e as considerações acerca das reflexões feitas partindo os enunciados do professor que respondeu ao questionário online.

2. A LGBTFOBIA

Com o avanço dos estudos de gênero e das teorias *queer*, o termo homofobia foi problematizado, indo contra a invisibilidade em que são tratadas as violências e discriminações cometidas com as lésbicas, travestis e transexuais. Dessa forma, é recorrente o uso de outros termos, como lesbofobia (em que são incluídos o machismo e o sexismo) e transfobia (em que recai o preconceito ao inominável que não se encaixa em uma estrutura binária naturalizante) (BRASIL, 2012, p. 9). Neste trabalho, é adotado o termo LGBTfobia por abranger mais formas de sexualidade.

A LGBTfobia é a "manifestação perversa e arbitrária da opressão e discriminação de práticas sexuais não heterossexuais ou de expressões de gênero distintas dos padrões hegemônicos do masculino e do feminino" (LIONÇO E DINIZ, 2009, p. 52). Ela pode se expressar socialmente de várias formas, desde os atos violentos de agressão física e psicológica até a exclusão às pessoas cujas práticas sexuais não são heterossexuais, como a negação de oportunidades de emprego.

A violência LGBTfóbica ocorre não apenas com lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros, mas também com as pessoas cuja orientação e/ou identidade de gênero e sexual não se conformam com a heteronormatividade. Borrillo (2009, p. 18) afirma que a LGBTfobia

(mencionada por ele como “homofobia”) torna-se uma “guardiã das fronteiras sexuais (hetero/homo) e de gênero (masculino e feminino)”. É por esse motivo que ações opressoras são cometidas contra todas/os que não aderem à ordem clássica dos gêneros, como mulheres heterossexuais que possuem personalidade forte, homens heterossexuais delicados e/ou sensíveis e etc.

3. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A Análise Crítica do Discurso (doravante, ACD) é considerada uma disciplina jovem. Foi consolidada no início da década de 90, por meio de um simpósio realizado em Amsterdã por Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, The van Leeuwen e Ruth Wodak, em janeiro de 1991. Seu maior expoente é Norman Fairclough que, por meio de obras como *Language and Power* (1989), *Discourse and Social Change* (1992) e *Analysing Discourse* (2003), apresentou uma concepção de linguagem como forma de prática social relacionada a noções de poder e ideologia.

Para Gouveia (2002), a ACD é simultaneamente um método, uma abordagem, uma teoria e uma metodologia, dependendo da perspectiva de olhar que for adotada. O autor, apoiado em Fairclough (2001), afirma que ela é fundamentalmente uma metodologia apoiada de investigação social de base linguística. Nessa concepção, a ACD é um aparato teórico-metodológico que estuda a semiose em suas várias modalidades (verbais, visuais e etc.) no âmbito de análises mais gerais do processo social.

O foco principal da ACD faircloughiana é a mudança social a partir da mudança discursiva, partindo do ponto que uma implica a outra mutuamente. Ela se propõe a tornar transparentes os aspectos considerados opacos dos discursos no que tange às desigualdades sociais, o que destaca seu caráter emancipador. Em contraste com o foco saussuriano, o uso da linguagem para a ACD é moldado socialmente, não individualmente.

Flairclough (2001) propõe designar o termo discurso como o uso da linguagem como prática social, em uma relação dialética com a sociedade, pois ele a constitui – por meio de situações, objetos de conhecimento e as relações entre as pessoas e os grupos sociais – e por ela é constituído, na medida em que é socialmente que ocorre sua materialidade (GOUVEIA, 2002). O termo discurso também possui outro significado, mais concreto, compreendido como os modos diferentes de significar e se estruturarem áreas do conhecimento e práticas sociais a partir de uma perspectiva particular, como o discurso médico, o discurso machista, o discurso tecnológico e etc.

A partir dos pressupostos teóricos da ACD, observa-se que LGBTfobia é um discurso particular, fruto de uma ideologia heteronormativa e legitimado por meio de práticas sociais opressoras. Segundo Resende e Ramalho (2006, p. 49), o conceito de ideologia é inerentemente negativo, pois considera as

implicações e desdobramentos de uma visão de ideologia como necessariamente e fundamentalmente hegemônica Para as autoras, a ideologia serve como instrumento de dominação de um grupo de indivíduos sobre os demais que compõem uma sociedade. Dessa forma, o discurso LGBTfóbico é hegemônico, pois realça as desigualdades sociais em favor das práticas heteronormativas, que são legitimadas como as únicas aceitáveis, enquanto as homossexuais são tidas como erradas e imorais.

A Análise Crítica do Discurso enfatiza que, por meio das práticas sociais, as relações de poder são criadas, mantidas e legitimadas, o que resulta em diversas formas de desigualdades sociais. Partindo dessas reflexões acerca de relações de poder e processos de diferenças culturais, a LGBTfobia se associa aos processos de construção de padrões relacionais, preconceitos e mecanismos discriminatórios relativos à dominação masculina.

Esta pesquisa utiliza-se da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante GSF) de Halliday (1994) para analisar as marcas linguísticas dos enunciados do professor participante por meio de suas escolhas léxico-gramaticais. A LSF se apresenta como um sistema de significados, em que os padrões semânticos surgem devido às necessidades dos falantes de interpretar a experiência humana, pensando e agindo com a língua. Nessa perspectiva, a linguagem é social, pois ela só ocorre se estiver imbricada na sociedade. Segundo Butt et al (1998, p. 11), “a gramática funcional não é uma série de regras, mas uma série de recursos para descrever, interpretar, fazer e significar cultura”.

A LSF se associa a três metafunções: interpessoal, ideacional e textual, que ocorrem de forma simultânea nos textos. Devido a elas que identificamos como o discurso é organizado. Para Papa (2008), essas três metafunções fornecem explicações do uso da língua partindo das necessidades e dos propósitos do falante em determinados contextos de situação.

A metafunção interpessoal é a característica que a linguagem tem de utilizar para estabelecer trocas e relações estre interlocutor e receptor, cujos papéis são definidos por meio da interação. Por sua vez, a metafunção ideacional se relaciona com a possibilidade que a linguagem oferece de falar sobre o mundo, transmitindo e expressando ideias. Por fim, a função textual relaciona-se à variável de registro (Modo) e se expressa por meio da ordem dos constituintes da oração, atribuindo significado à mensagem.

4. IDEOLOGIA

Um discurso particular pode ter presunções tanto do que já existem quanto do que é possível e desejável. Essas presunções podem ser ideológicas, com relação direta às relações de poder e dominação. Resende e Ramalho (2006, p. 48) argumentam que a avaliação de quanto uma representação é ideológica só pode ocorrer “por meio da análise do efeito causal dessa representação em áreas particulares da vida social”, observando

como as legitimações que decorrem dessas representações contribuem para manter ou transformar relações de opressoras de poder.

O conceito de ideologia utilizado pela ACD deriva dos estudos de teoria social crítica de Thompson (2002). Nessa perspectiva, a ideologia é hegemônica, pois ela serve para manter e legitimar práticas de dominação, reproduzindo a ordem social que favorece um grupo social dominante. Porém, se é por meio do discurso que podemos analisar, problematizar, refletir e desconstruir essas práticas opressoras, a fim de termos uma sociedade mais humana, justa e igualitária. Dessa forma, à medida que os sujeitos são capazes de transcender as sociedades, eles transcendem também as ideologias que surgem nelas.

Thompson (1995, p. 81-89) nos apresenta os modos gerais de operação da ideologia. As dominações de poder podem ser estabelecidas e sustentadas por serem representadas como justas e dignas de apoio (*legitimação*); por meio de sua negação ou ofuscação (*dissimulação*); por meio da construção simbólica da unidade (*unificação*); e por meio da segmentação de indivíduos e grupos que poderiam constituir como um obstáculo à manutenção do poder caso estejam unidos (*fragmentação*). Há também o modo de operação da ideologia denominado *reificação*, em que uma situação transitória é representada como permanente, ocultando seu caráter sócio-histórico

5. CONTEXTO DA PESQUISA

O participante desta pesquisa é um professor de 68 anos, licenciado em Letras Português e Inglês e pertencente ao quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. É professor da disciplina de Língua Portuguesa há 30 anos, sendo que já ocupou os cargos de coordenador pedagógico e diretor da escola em que trabalha atualmente. Ele é moreno, tem dois filhos e sua esposa também é professora, licenciada em Pedagogia. É católico e participa efetivamente de eventos realizados pela igreja católica da cidade.

Em conversas informais, o docente relatou que nunca participou de cursos ou discussões acerca de Gênero e Sexualidade. No segundo semestre de 2012, foi realizado na escola em que ele leciona um curso ministrado por professoras/es formadoras/es do Centro de Formação de Professores do Estado de Mato Grosso, em que o tema foi Diversidades na Escola. Ao ser questionado o porquê ele não participou do curso, o professor relatou que não se sentiu motivado, pois o assunto não o interessava.

Com o objetivo de compreender os motivos que o levaram a não ter interesse nesse assunto, foi solicitado ao docente que respondesse a um breve questionário online. Ele foi informado que suas respostas integrariam pesquisas acadêmicas e que seu nome não seria divulgado. O docente aceitou responder ao questionário, não demonstrando resistência em participar desta

pesquisa.

6. ANÁLISE DOS DADOS

O professor participante respondeu a duas perguntas em um questionário realizado de forma on-line, sendo uma questão objetiva e a outra dissertativa. Na primeira, o docente foi questionado se a escola possui ou não alunos LGBT. O professor assinalou na opção SIM. Como a resposta foi positiva, ele respondeu à segunda pergunta: “Qual o seu posicionamento acerca das/os alunas/os LGBT presentes na escola?”. O docente escreveu a seguinte resposta:

(1) Eu **sou** indiferente quanto aos meus alunos gays.
(2) **Acredito** que **eles devem ser tratados** como **qualquer outro** na escola.
(3) **Porém**, para que seja respeitado,
(4) o **aluno homossexual deve agir** com o devido decoro,
(5) **respeitando** as regras propostas pela escola.

No primeiro enunciado, o professor utiliza do pronome identificador 'eu' (autorreferencial) para demonstrar caráter opinativo pessoal sobre o assunto, com o processo relacional sou. No campo da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), os processos, representados tipicamente por grupos verbais, integram o sistema de transitividade da metafunção ideacional, que diz respeito ao uso da língua como representação. Eles se relacionam com o mundo externo (eventos, elementos) e com o mundo interno (pensamentos, crenças, sentimentos).

Nesse caso, ao utilizar do processo relacional 'ser', o professor atribui a si uma qualidade. Dessa forma, o participante Portador (‘eu’) relaciona ao participante Atributivo (‘indiferente’). Observa-se aqui que a identidade de gênero e/ou sexual de um indivíduo não é algo que levaria o docente a se posicionar. Isso pode sinalizar que, se uma pessoa for desrespeitada por ser LGBT, sua posição poderá permanecer sendo de indiferença.

Para Louro (1997), esse posicionamento indiferente em relação a questões de gênero e sexualidade é considerado frequente nas escolas brasileiras. Em seus estudos, a autora argumenta que muitas/os professoras/es tratam as opressões que uma/um LGBT sofre como algo invisível, não se envolvendo com tais questões e se esquivando de problematizar e combater as consequências que as ações LGBTfóbicas trazem.

É fulcral enfatizar que o silêncio e a indiferença por parte da/os docentes em relação à tematização gênero, sexualidade e tudo que provém dela não é garantia de neutralidade (LOURO, 2010). Esse posicionamento indiferente pode reafirmar grandes narrativas hegemônicas que geram desigualdades sociais, o que permite dizer que a escolarização se faz heteronormativa.

No segundo enunciado, o professor utiliza da modalidade subjetiva 'acredito' para expressar médio grau de afinidade sobre sua proposição. O docente utiliza do processo comportamental ‘devem ser’ para indicar um comportamento que a escola precisa ter com as/os alunas LGBT, mencionados pelo docente por meio do participante Comportante ‘eles’.

Ele demonstra inicialmente um possível posicionamento igualitário. Entretanto, no terceiro enunciado, o entrevistado faz uma ressalva em relação ao pensamento até então exposto ao utilizar a conjunção adversativa 'porém'. O professor argumenta que existe uma condição para que suas/seus alunas/os LGBT sejam respeitados. O docente utiliza o processo Comportante ‘aluno homossexual’ para se referir a todas/os as/os discentes LGBT. Com o processo comportamental ‘deve agir’, é indicado o posicionamento que essas/es alunas/os precisam ter para que sejam tratadas/os com respeito.

O professor não inclui nessa norma as/os alunas/os heterossexuais. Isso sinaliza uma contrariedade em seus enunciados, pois, apesar de expor que todas/os as/os alunas/os devem ser tratados iguais, só menciona as/os homossexuais para cumprirem um determinado comportamento esperado. Dessa forma, observa-se nos enunciados do docente uma representação de uma visão considerada opressora em relação às pessoas LGBT, em que são consideradas pessoas com dificuldade de cumprir normas e que não se comportam da forma como o ambiente determina.

A LGBTfobia não se manifesta explicitamente nos enunciados do professor. Entretanto, é possível observar traços ideológicos que remetem a ela por meio da posição indiferente do docente acerca do assunto, o que é realçado na contrariedade ao tratar do comportamento que as/os estudantes LGBT devem ter no contexto escolar. A omissão, o silêncio, a neutralidade do indivíduo podem contribuir para que práticas sociais que inferiorizam e marginalizam as/os LGBT sejam legitimadas e reproduzidas.

Ao optar pela indiferença, o professor pode reforçar a ideologia heteronormativa que ocorre em nossa sociedade. Nos modos gerais de operação da ideologia apresentados por Thompson (1995), observa-se que o posicionamento do docente de indiferença traz traços ideológicos da heteronormativiade por meio do processo de legitimação. O docente reforça por meio do silenciamento uma ideologia tida como justa e digna de apoio.

Para Louro (1997), a indiferença no posicionamento docente é uma forma de pactuar com a violência exercida contra estudantes gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Para a autora, é importante que as/os professoras/es tenham interesse em refletir, problematizar e se interessar pela diversidade sexual presente na escola. Britzman (1996, p. 92) ressalta que esse interesse ocorre com mais frequência quando a/o própria/o docente é homossexual. Entretanto, a autora afirma que questões de gênero e sexualidade deveriam ser interesse de todos e que toda/o profissional da Educação se preocupa-se com a forma com que “os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre

a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade".

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise dos enunciados do professor entrevistado, percebe-se uma tentativa do mesmo de identificar-se como indiferente em relação às/aos suas/seus alunas/os LGBT. Essa forma neutra de tratar a homossexualidade é categorizada por Junqueira (2009) como *negação implícita*. O autor afirma que, nesse caso, ocorre uma negação, "uma tentativa de neutralizar a iniquidade de fenômeno, subestimando seus efeitos" (JUNQUEIRA, 2009, p 387). O interlocutor (nesse caso, o professor entrevistado) opta por se identificar como não homofóbico por meio do escudo da indiferença, porém, em determinados momentos dos seus enunciados, revela-se traços ideológicos de uma visão reducionista em relação às/aos suas/seus alunas/os LGBT, ressaltando apenas para elas/es um comportamento esperado para que uma pessoa seja respeitada

Por ser considerado um recorte da sociedade, o contexto escolar é um ambiente propício tanto para a reprodução e reafirmação de enunciados e ações LGBTfóbicas quanto para que essas práticas de discriminações sejam problematizadas, refletidas e desconstruídas. A/o docente apossui um importante papel social nesse processo de combate à LGBTfobia, porém, observa-se que muitas/os professoras/es ainda possuem esse preconceito internalizado e/ou preferem se esquivar de refletir sobre tais questões. Os enunciados aqui analisados, apesar de constituírem a opinião de apenas um docente da rede pública de ensino, são frequentes dentre as/os professoras/es que optam pela indiferença no tratamento às/aos estudantes LGBT (LOURO, 1997).

A reflexão crítica no exercício docente pode ser um caminho para desnaturalizar práticas opressoras por parte das/os professoras/es, fazendo-os refletir sobre visões unilaterais acerca do assunto e desestabilizar crenças com fortes marcas do senso comum. É necessário que o sentimento de agentividade social — termo cunhado por Pennycook (1995) — integre o perfil da/o docente no contexto em que vivemos. Nas palavras do autor, é fulcral que o professor seja um agente político, engajado em um projeto de pedagogia crítica, capaz de ajudar a/o discente a articular contra discursos a práticas sociais opressoras. Esse perfil de docente pode contribuir para que formas de discriminação que ocorrem na sociedade sejam desconstruídas já na escola, por meio da formação de cidadãos humanos, éticos e democráticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil:** ano de 2011. Brasília, DF: Secretaria de Direitos

Humanos, 2012.

BRITZMAN, Deborah. **O que é esta coisa chamada amor**: identidade homossexual, educação e currículo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.

BUTT, David, FAHEY, Ronda, SPINKS, Sue & YALLOP, Colin. **Using Functional Grammar**: An Explorer's Guide. Sydney: National Centre for English Language Teachingand Research (NCELTR), Macquarie University, 2000.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. LIONÇO, Tatiana e DINIZ, Debora (orgs). Brasília: Letras Livres: EdUNB, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, R. Critical discourse analysis. In: T. Van Dijk (Hg.): **Discourse Studies**: A Multidisciplinary Introduction. vol. 2. London: Sage, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: **Discourse as data**: a guide for analysis. M. WETHERELL, S. TAYLOR & S. J. Yates (eds.). London: Sage, 2001.

_____. **Analysing discourse***:* textual analysis for social research. 1st. ed. London: Routledge, 2003.

GOUVEIA, Carlos. A. M. Análise Crítica do Discurso: dimensões teóricas e metodológicas. In: **Estudos de homenagem a Arnaldo do Espírito Santo**. Lisboa: Centro de Estudos Clássicos, 2013.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional Grammar**. London: Edward Arnold. 2ª ed. 1994.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LIONÇO, Tatiana e DINIZ, Debora (orgs). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUNB, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pósestruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Viajantes pós-modernos II. In: MOITA LOPES, L. P. da; BASTOS,L. C. (orgs) **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica**: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar**. In: PEREIRA, Regina Celi e ROCA, Pilar. Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

PAPA, Solange Maria de Barros. **Prática pedagógica emancipatória***: O professor reflexivo em processo de mudança.* São Carlos (SP): Pedro & João, 2008.

PENNYCOOK, A. English in the World/The World in English. In J. W. Tollefson (Ed.), **Power and Inequality in Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 34-58, 1995.

_____. **Uma Linguística Aplicada Transgressiva**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

RESENDE, V. de M. & RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

WARNER, Michael. **Fear of a Queer Planet**: queer politics and social theory. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

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

ABSTRACT: Considered a fruit of the heteronormative ideology of our postmodern society (LOURO, 2010) and legitimized through social practices, LGBTphobia is the feeling of aversion to LGBT people that generates acts of physical and psychological violence. Because it is considered a cutback of society, the school context is an environment conducive both to the reproduction and reassertion of LGBT phobic discourses and actions, and to the fact that these practices of discrimination are problematized, reflected and destabilized. The teacher has an important social role in this process to combat LGBTophobia, however, it is observed that many teachers still have this

internalized bias. This work proposes to analyze the discourses of a teacher of the public school of the State of Mato Grosso about homosexuality and his/her homosexual students, seeking to identify possible ideological marks of discrimination. The study has as its theoretical basis the Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003), through the representational meaning of discourse, and Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY, 1994), through the transitivity of the processes. The data were collected through a questionnaire answered in August 2014. The results reveal that, although the teacher does not consider himself a biased person, ideological traits that refer to LGBTphobia are present in his statements, once the teacher reproduces conceptions of common sense that can generate disrespect to LGBT people. It is observed that a possible way to destabilize oppressive enunciative practices in teaching is critical reflection, through the participation of teachers in ongoing training courses on gender and sexuality issues.
KEYWORDS: LGBTophobia; Critical Discourse Analysis; Critical training of teachers.

Capítulo II

DISCURSO, CULTURA E PODER: INTERFACES ESTABELECIDAS NA PRODUÇÃO DOS LADRÕES DE MARABAIXO

Helen Costa Coelho
Efigenia das Neves Barbosa Rodrigues
Fábio Xavier da Silva Araújo
Daniel de Nazaré de Souza Madureira

DISCURSO, CULTURA E PODER: INTERFACES ESTABELECIDAS NA PRODUÇÃO DOS LADRÕES DE MARABAIXO

Helen Costa Coelho
Universidade do Estado do Amapá
Macapá – AP
Efigenia das Neves Barbosa Rodrigues
Universidade Federal do Amapá
Macapá – AP
Fábio Xavier da Silva Araújo
Universidade do Estado do Amapá
Macapá – AP
Daniel de Nazaré de Souza Madureira
Instituto Federal do Amapá
Macapá – AP

RESUMO: A importância deste estudo justifica-se em analisar as interfaces estabelecidas na construção do discurso, em especial o que se caracteriza o aspecto religioso, com ênfase na elaboração escrita dos Ladrões (versos) de Marabaixo, visto que esta é uma manifestação cultural típica do Estado do Amapá. As ideias são articuladas a respeito de questões relevantes no tratamento da formação ideológica, na percepção da religiosidade, tendo em vista as reflexões crescentes com o papel da cultura africana no contexto social, religioso e nas relações de poder. A área de estudo em questão é a Análise do Discurso (AD), caracterizada pelo poder explicativo que possui para avaliar os contextos nos quais o discurso é produzido. Por isso é preciso considerar os momentos de produções discursivas para que haja uma avaliação de forma analítica das intenções e dizeres que circundam o discurso. Para fins de análise, o texto apresenta uma análise discursiva interpretativa em duas canções de Marabaixo e tem a importância de mostrar de forma científica as características do discurso por meio de embasamentos teóricos tramados pelas concepções de: Foucault (2008, 2012), Pêcheux (2009, 2012); Brait (2009), Fiorin (2007, 2013); Orlandi (2005, 2012) entre outros. No decorrer do tecido, serão abordados aspectos de muita relevância e embasados pela Análise de Discurso de linha francesa com o objetivo de refletir sobre o processo de formação discursiva na religiosidade abordada nos Ladrões de Marabaixo, considerando as condições de produção, a ideologia que o permeia e o público ao qual se destina.
PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Cultura; Poder; Marabaixo; Religiosidade.

1. INTRODUÇÃO

Partindo da premissa de que a etimologia da palavra “discurso” vem do latim *discursus,* originária do particípio passado de *discurrere*, que segundo o

dicionário de linguística da enunciação (2009, p.84) significa “correr ao redor”, e dentro de uma abordagem semântica e de caráter metafórico quer dizer “lidar com um assunto por vários pontos de vista”. Alguns autores como M. Bakhtin (2003), M. Pêcheux (2005), M. Foucault (2011) entre outros, com base nesse significado, tais teóricos ratificam através das suas exposições que o discurso é aquilo que constitui a partir de uma formação ideológica no meio social e essencialmente por meio da linguagem.

Diante de tal definição, percebe-se que é nesse fazer discursivo que se instaura o processo de produção de sentido da linguagem, de forma única e inusitada, onde novos elos de significações se formam sobre as mais variadas situações cotidianas. Assim, não é difícil perceber que o campo de assuntos que um discurso pode abordar, se torna vasto, carregado de conhecimentos e informações que precisam ser considerados para a realização da tripartição da linguagem, ou seja, é necessário considerar o conhecimento, idiomático, o conhecimento expressivo e principalmente o conhecimento de mundo para a efetivação do processo comunicativo.

De acordo com esse contexto e com a evolução histórica do Estado do Amapá, há muito tempo observa-se certa resistência às manifestações do Ciclo do Marabaixo (O Ciclo do Marabaixo tem seu início no sábado da Aleluia, no bairro Santa Rita e no domingo se dá no bairro do Laguinho, e segue um calendário próprio que acompanha o calendário litúrgico da Igreja Católica), por grande parte da sociedade amapaense. Principalmente no que tange a expressão do caráter religioso, onde os embates são bem evidenciados entre cristãos e participantes do Marabaixo (afrodescendentes).

É nesta perspectiva que surgiu o interesse em desenvolver uma pesquisa que abordasse a análise do discurso religioso na produção dos versos de Marabaixo, que no referido cenário cultural recebem a nomenclatura de “ladrões”, haja vista que tais produções (versos) são marcas da oralidade por serem criadas de acordo com a descrição dos acontecimentos que caracterizam o cotidiano e a história dos afrodescendentes no Estado do Amapá. O uso do termo “Ladrões” para designar os versos se dá pelo fato destes surgirem muitas vezes do improviso na roda de Marabaixo, e ser “roubado” por cantadores, ou seja, repetido em coro pelos participantes da dança, até que outro “ladrão” seja criado e roubado sucessivamente.

A referida festa é marcada no calendário de eventos religiosos pela reverência e alusão aos santos católicos, que contempla um complexo ritual de exaltação ao Divino Espírito Santo e à Santíssima Trindade, que envolve o aspecto religioso e o lúdico e divide-se em dois momentos de devoção: o primeiro envolve as ladainhas (nove para cada santo) rezadas em latim popular (marcado pela oralidade), missas, oferendas e promessas. E o segundo é formalizado pelas grandes rodas de dança, regidas ao som da *caixa de marabaixo* (Tambor que antigamente era confeccionado manualmente e revestido de couro de animal, geralmente de cobra, carneiro e gado, porém hoje o material sintético é o mais utilizado. A caixa de marabaixo é sobreposta

no corpo do tocador, pendurada nos ombros e tocada com duas baquetas), onde os participantes da festa podem saborear gengibirra, caldo, comida típica, bem como apreciar queima de fogos e os bailes. E é neste segundo momento que em algumas situações o Marabaixo é estigmatizado com outros rituais de origem nas religiões de matriz africana, como por exemplo, o rito de macumba, pelo fato da utilização de tambores na referida manifestação cultural. Entretanto, vale ressaltar que segundo Cascudo (2003, p.88), a Festa do Divino é comemorada em várias regiões do Brasil, a partir do início da colonização, com tradição oriunda de Portugal, a diferença é a não utilização dos tambores e sim de instrumentos de corda, como por exemplo, a viola.

Atualmente, o estado do Amapá possui diferentes manifestações culturais praticadas nas comunidades rurais e urbanas, como o Batuque, o Marabaixo, o Sairé, a Zimba, o Samba, o Tambor de Crioula, Capoeira, e as Religiões de matriz Africana (Umbanda e Candomblé), contudo pode se dizer com poucos estudos realizados, limitando-se a alguns trabalhos específicos da área acadêmica. O conhecimento das diversas manifestações culturais é um importante passo para estudos que visam a ampliar o reconhecimento do valor de identidades sociais e a valorização dos povos que contribuíram para tal diversidade.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O conteúdo teórico discutido neste tópico tem como propósito fundamentar primeiramente a discussão teórica sobre o discurso. Com ênfase em alguns aspectos gerais sobre a análise do discurso (AD), sua importância enquanto objeto de estudo e definição de alguns conceitos relevantes.

2.1. A AD nas perspectivas da vertente francesa: conceitos basilares.

A linguística exerceu o papel de ciência central nos estudos das ciências humanas. A linguística Saussureana, fundada sobre a dicotomia língua/fala- a primeira concebida como sistêmica, por isso objetivamente apreendida; a segunda, não objetivamente apreendida por variar de acordo com os diversos falantes, que selecionam parte do sistema da língua para seu uso concreto em determinadas situações de comunicação (MUSSALIM; BENTES, 2012).

Na conjuntura estruturalista, a autonomia relativa da língua é reconhecida. As teorias estruturalistas da linguagem têm como objeto de estudo a língua- “tornando possível estudá-la a partir de regularidades e apreendê-la na sua totalidade, já que as influências externas, geradoras de irregularidades, não afetam o sistema por não serem consideradas como parte da estrutura” (MUSSALIM; BENTES, 2012, p. 114). Nesse sentido, percebe-se que no estudo estruturalista da linguagem, a língua não é apreendida na sua

relação com o mundo, mas na estrutura interna de um sistema autônomo.

Nascida da necessidade de superar o quadro teórico de uma linguística estruturalista, frasal e imanente que não dava conta do texto em toda sua complexidade, a análise do discurso volta-se para o "exterior" linguístico, procurando apreender como no linguístico inscrevem-se as contradições sócio históricas de produção (BRANDÃO, 2012). Consequentemente, a AD surge em um terreno que se relacionam a Linguística e as Ciências Sociais.

À medida que se pensa em análise do discurso é preciso esclarecer que não há apenas uma corrente como aponta Mussalim e Bentes (2012, p. 125) "Como decorrência dessa fronteira a qual se situa a análise do discurso e em função da disciplina vizinha com a qual ela privilegia contato, surgem diferentes 'Análises do Discurso'", uma delas que privilegia uma relação com o histórico, enquanto a outra privilegia a relação com o sociológico. A partir disso, surgem duas vertentes: a análise do discurso de origem francesa que favorece o contato com a história e a análise do discurso anglo-saxã que favorece a sociologia.

Segundo o exposto acima, Mussalim e Bentes (2012, p. 125), afirmam que:

> [...] o que diferencia a Análise do Discurso de origem francesa da Análise do Discurso anglo-saxã, ou comumente chamada de americana, é que esta última considera a intenção dos sujeitos numa interação verbal como um dos pilares que a sustenta, enquanto a Análise do Discurso francesa não considera como determinante essa intenção do sujeito; esta considera que esses sujeitos são condicionados por uma determinada ideologia que predetermina o que poderão ou não dizer em determinadas conjunturas históricos-sociais.

Existe, entretanto, apesar das divergências, um elemento comum entre essas vertentes do discurso, as duas priorizam o estudo da discursivização; mas para este trabalho será utilizada especificamente a Análise do Discurso de origem francesa, que segundo Brandão (2012) é entendida como uma teoria crítica da linguagem, "a análise do discurso de orientação francesa luta contra qualquer forma de cristalização do conhecimento, contra "a territorialização, o esquadrinhamento, a delimitação dos domínios do saber"" (BRANDÃO, 2012, p. 104).

2.1.1. Concepções de discurso

Com base nas teorias do discurso, pode-se dizer que o discurso é um instrumento de representação social, ele se manifesta nas mais diversas instituições, possuindo desse modo peculiaridades distintas que necessitam ser analisadas por meio de embasamentos que o aborde de maneira teórica e analítica. Estudá-lo significa contribuir não somente para a comunidade científica

da área da linguagem, mas principalmente com a própria sociedade que o utiliza cotidianamente.

Neste sentido, a palavra discurso, segundo o dicionário da Linguística (2008), é conjunto de enunciados que caracterizam o modo de agir ou de pensar de alguém ou de um grupo específico. Com base em outras leituras, observa-se que o discurso também é visto como forma de manifestação das expressões e dos sujeitos como interlocutores naturais nos processos de construção social. Soma-se as questões do contexto sócio histórico, o qual os sujeitos se inserem refletindo a visão do mundo que os cerca. Logo, todas as práticas típicas da linguagem se estabelecem por meio de um texto que é produto de atividade discursiva.

O discurso é visto como uma forma de prática social que se realiza total ou parcialmente por intermédio de gêneros textuais específicos. O discurso tem alcance em toda sociedade, esse alcance é conseguido devido à inserção do discurso em todas as práticas e eventos sociais em que os indivíduos participam.

Segundo Orlandi, (2009, p. 71):

> O discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica.

O discurso como objeto de estudo da análise discursiva, é elemento em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, é, pois um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas. Pêcheux (1975 *apud* ORLANDI, 2009, p. 17), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”. Pêcheux (1998, *apud* ORLANDI, 2010, p. 14) diz que “o discurso mais do que transmissão de informação (mensagem) é efeito de sentidos entre locutores”. Nesse sentido, não há uma relação linear entre enunciador e destinatário, tampouco a língua é apenas um código, onde se pautaria a mensagem que seria transmitida de um para o outro, ou seja, nesse caso não há apenas transmissão mais efeitos de sentidos entre os locutores.

Com isso, Brandão (2012) fala da concepção de discurso como jogo estratégico e polêmico, no qual o discurso não pode mais ser analisado simplesmente sob seu aspecto linguístico, mas como jogo estratégico de ação e de reação, de pergunta e resposta, de dominação e de esquiva.

Para Maingueneau (2001, p 53), “O discurso se constrói, com efeito, em função de uma finalidade, devendo, supostamente, dirigir-se para algum lugar”. Portanto, o ato do discurso constitui-se em ação sobre o outro, objetivando modificar o comportamento do outro, agir sobre o outro. Com isso, surgi a interatividade, característica fundamental do discurso.

2.1.2. Ideologia

A ideologia é um conceito fundamental nos estudos de um estudioso dos processos discursivos, Milkhail Bakhtin, não interpretando-a como algo pronto e já dado, ou vivendo apenas na consciência individual do homem, mas insere essa questão no conjunto de todas as outras discussões, como a questão da subjetividade. Bakhtin (*apud* Brait, 2013, p. 168), diz:

> Bakhtin [...] vai construir o conceito no movimento, sempre se dando entre a instabilidade e a estabilidade, e não na estabilidade que vem pela aceitação da primazia do sistema e da estrutura; vai construir o conceito na concretude do acontecimento, e não na perspectiva idealista.

Esse recorte sugere que a ideologia é materializada por meio dos discursos e articulada por sujeitos. Isso pode ser confirmado com a seguinte passagem: "Só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos". (ORLANDI, 2009, p. 96). Com isso, percebe-se que todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos, o discurso é lugar do trabalho da língua e da ideologia.

Para Chaui, (1980, p. 113 *apud* BRANDÃO, 2012, p. 22), a ideologia organiza-se:

> [...] como um sistema lógico e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer.

Para a análise do discurso a ideologia é conceito central. O filósofo marxista Althusser desenvolve a teoria das ideologias, segundo o autor a ideologia está ligada ao inconsciente através da interpelação dos indivíduos em sujeitos. Quando se fala, os sujeitos são simultaneamente afetados pelo funcionamento da ideologia e do inconsciente, ambos inscritos no funcionamento da linguagem. Esse funcionamento não é transparente para o sujeito, ou seja, ele não percebe como é afetado pela ideologia e pelo inconsciente (SILVA, 2013).

2.1.3. Sujeito

O sujeito do discurso é noção necessária para precisar o estatuto, o lugar e a posição do sujeito falante com relação a sua atividade linguageira. Quando se fala em sujeito leva-se a considerar as relações que o sujeito mantém com os dados da situação de comunicação na qual ele se encontra, os procedimentos de discursivização, assim como os saberes, opiniões e crenças

que possui e que supõe serem compartilhados pelo seu interlocutor. Para Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 457), a competência do sujeito "não é mais simplesmente linguística, ela é ao mesmo tempo *comunicacional, discursiva e linguística*".

Decerto, a análise do discurso rompe com a concepção de sujeito uno, livre, caracterizado pela consciência, isto é, sem inconsciente e sem ideologia, e tomado como origem. Sendo assim, para a AD o sujeito é clivado, ou seja, não é uno; o sujeito é assujeitado, isto é, não é livre e não está na origem do discurso (MUSSALIM; BENTES, 2011).

É conveniente considerar que o sujeito do discurso é um sujeito composto de várias denominações. Segundo Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 458) "Ele é polifônico, uma vez que é portador de várias vozes enunciativas. Ele é dividido, pois carrega consigo vários tipos de saberes, dos quais uns são consciente, outros são não conscientes, outros ainda, inconscientes". Enfim, ele se desdobra na medida em que é levado a desempenhar alternativamente dois papéis de bases diferentes: papel de sujeito que produz um ato de linguagem e o coloca em cena, imaginando como poderia ser a reação de seu interlocutor, e o papel do sujeito que recebe e deve interpretar um ato de linguagem em função do que ele pensa a respeito do sujeito que produziu esse ato.

2.1.4. Formação discursiva/ Formação ideológica

O discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza. Sendo assim, Brandão (2012) diz que ao analisar a articulação da ideologia com o discurso, dois conceitos já tradicionais em AD devem ser colocados: o de formação ideológica e o de formação discursiva.

Formação ideológica, uma formação social em um momento dado; cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam a posições de classe em conflito umas em relação às outras. Segundo Brandão, 2012, p. 47 "[...] a formação ideológica tem necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas [...]".

Segundo Pêcheux (*apud* ORLANDI, 2010, p. 17), "os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes". Assim, não se pode pensar o sentido e o sujeito sem pensar em ideologia.

As formações discursivas são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas. As palavras, expressões, proposições adquirem seu sentido em referência às posições dos que as empregam, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (ORLANDI, 2010).

Entende-se, pois, por formação discursiva, aquilo que numa determinada formação ideológica, ou seja, a partir de uma posição numa certa conjuntura, determina o que pode e deve ser dito, portanto, as palavras, proposições e ex-

pressões recebem seu sentido em uma formação discursiva na qual são produzidas. Neste contexto, "É a formação discursiva que permite dar conta do fato de que sujeitos falantes, situados numa conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre o sentido a dar às palavras, 'falar diferentemente falando a mesma língua'" (BRANDÃO, 2012, p. 49), sendo assim, o entendimento de formação discursiva se torna importante para a determinação daquilo que se pode ser dito a partir da posição do sujeito.

2.2. A Cultura do Marabaixo no Estado do Amapá

Segundo as pesquisas de Canto (1998) a *Festa do Divino Santo* e *Santíssima Trindade* em Macapá, capital do atual Estado do Amapá está diretamente ligada aos aspectos *profanos* do Marabaixo, que por sua vez é uma manifestação de origem negra, caracterizada pela dança, pela música e rituais próprios. E a festa é dita assim enquanto festejo marcado no calendário de eventos religiosos e pela reverência aos santos católicos, mas também conhecida por Marabaixo, enquanto complexo ritualístico, ou seja, por sua totalidade, desde novenas à quebra da murta, desde as danças ao levantamento do mastro.

No que tange à etimologia da palavra MARABAIXO, os estudos registrados na pesquisa de Videira (2009) afirmam que pouco se sabe a respeito de sua origem, mas de acordo com algumas entrevistas de moradores da comunidade pesquisada, eles afirmam que este nome faz lembrança à penosa travessia dos africanos nas naus escravistas mar-a-abaixo, daí observa-se a evolução da língua por intermédio de um processo de formação de palavras (composição por aglutinação), originando-se o vocábulo Marabaixo. E que o mesmo é uma manifestação cultural de matriz africana que foi trazida para o Estado do Amapá pelos africanos escravizados no Brasil, esta manifestação cultural tem seu ciclo iniciado logo após a Semana Santa, por isso apresenta uma data flexível, como acontece com o Carnaval, que altera-se a cada ano.

Videira (2009) ratifica em seu livro que o Festejo do Ciclo do Marabaixo é praticado durante dois meses, a partir do domingo de Páscoa, nos bairros do Laguinho e Santa Rita. E que mesmo está ramificado em dois: o lado religioso e o lúdico. O primeiro envolve as ladainhas - nove para cada santo comemorado (Divino Espírito Santo e Santíssima Trindade), rezadas em latim popular, missas, oferendas e promessas. O segundo é composto da dança propriamente dita, regado a gengibirra (bebida a base de gengibre e cachaça), cozidão (carne cozida com vários legumes), cantigas, dança e instrumento de percussão.

Entretanto, no que se refere ao lúdico, os participantes seguem num contínuo espírito de confraternização. Às vezes, algumas dançadeiras dançam de braços dados umas com as outras. Percebe-se que certos comportamentos

podem gerar certos conflitos ideológicos no campo da religião, haja vista, que o Marabaixo sendo uma manifestação na qual muitos valores foram incorporados através dos anos e até nos dias de hoje, traz em seu bojo uma história de conflitos com a ideologia hegemônica da igreja católica, a qual se constitui um dos principais obstáculos à sua permanência como tradição, havendo, portanto uma situação dicotômica.

Neste contexto, os produtores e autores dos ladrões de Marabaixo mesmo tendo estado, no momento ciclo, na vivência local da cultura amapaense e teoricamente situados na função que possivelmente serviria para propor novas medidas que melhorassem os aspectos relacionados ao contexto sócio cultural do Estado, não podem ser vistos como sujeitos neutros ou livres das formações políticas que priorizam outros aspectos de seu interesse e que não estão de acordo com os interesses e decisões dos grupos de Marabaixo.

4. ANÁLISE DO CORPUS

Inicialmente, é importante enfatizar que foram escolhidas 02 (duas) Canções de Marabaixo, por serem bastante conhecidas da população amapaense e consideradas de grande representação religiosa no Ciclo do Marabaixo. Nesse contexto, constata-se a predominância dos temas “Fé” e “Devoção” na construção dos ladrões aqui analisados.

4.1. Análise da canção n.º 01

Eu acordei de madrugada

Domínio Público

Refrão

Eu acordei de madrugada
Pelo cantar da lira
Valei-me Nossa Senhora
Nossa Mãe Santa Maria

Eu acordei de madrugada
E fui logo à procissão
Encontrei Nossa Senhora
Com um ramo de ouro na sua mão

(Refrão)
Valei-me Nossa Senhora
Valei-me Nosso Senhor
Nossa Senhora me ajude
Nosso Senhor me ajudou

(Refrão)
Do campo veio o pastor
E na minha porta bateu
Veio trazer a notícia
Que a minha lira morreu

(Refrão)
Belém, Belém, Belém
Belém da Boa Fé
Por aqui passou
Bom Jesus de Nazaré

(Refrão)
Acorda, Maria, acorda
Acorda que já é dia
Jesus Cristo é o Rei da Glória
Filho da Virgem Maria

Por meio de um forte apelo ideológico, percebe-se a presença da doutrina da igreja católica que baseia-se no ritual de procissão de santos e santas, acompanhados de ramos para a devida celebração bem como a ideologia de oposição entre o céu e o inferno.

A ideologia acerca do discurso cristão, por exemplo, é baseada numa oposição: plano espiritual *versus* plano mortal, salvação *versus* castigo, fé *versus* pecado. Baseado nessa oposição, o transmissor da palavra de Deus (pastor ou padre) articula estratégias de convencimento dos fiéis, algumas vezes para manipulá-lo e com isso, percebe-se na 1ª estrofe que o eu-lírico se manifesta com o ar de cumprimento da missão, pelo fato deste já ter acordado de madrugada e participado da procissão, repassa a sensação de dever cumprido e por isso pode ser considerado salvo, pois segundo a igreja católica, aquele que segue os mandamentos da igreja será salvo.

Uma das características do discurso religioso apontado por estudiosos do discurso é como os sujeitos se constituem no discurso e nesta canção de Marabaixo, nota-se a questão da relação entre Jesus e Maria, que é exaltada pelos cristãos enquanto que algumas religiões, Maria é vista de maneira mais simplória, ou seja, sem importância o que não ocorre com os fieis da igreja católica que exaltam Maria tão quanto o Senhor Deus.

Além disso, observa-se nos versos a presença do interlocutor enquanto pastor e guiador do seu rebanho, pois é muito comum em qualquer religião ter alguém que prega as doutrinas da mesma, pois segundo a tradição do Marabaixo, o padre é uma figura imponente dentro do cortejo religioso, representando o pastor que recebe seus servos na casa do pai.

Um fato interessante de frisar é a ideia apresentada no refrão da canção, onde se ressalta o costume de frequentar a igreja no soar do sino, ou

seja, o fiel é chamado para a celebração da missa através do sinal sonoro que o desperta para cumprir com a obrigação de acompanhar a procissão juntamente coma reza do santo reverenciado no momento na expectativa de ser salvo pelo fato de estar em dia com suas tarefas enquanto servo fiel da igreja católica. O com o intuito ser abençoado com a graça de Deus.

Além disso, na referida canção, nota-se que o discurso religioso do ponto de vista do interlocutor, apresenta-se como um convite para que outros fiéis venham segui-lo, cumprindo as mesmas ações em busca de dever cumprindo e assim obter a sua salvação, pelo fato de estar de acordo com as diretrizes que regem os mandamentos da igreja, em especial a católica.

Entretanto, apesar do foco em aspectos evidenciados nos dogmas da igreja católica, percebe-se um sincretismo religioso, onde as religiões de matriz africana são mescladas com os rituais da doutrina que estabelece a relação de poder. Onde, segundo Foucault (2012) o discurso deve ser visto e analisado como um jogo estratégico de ação e reação, de pergunta e resposta, de dominação e esquiva, inclusive de luta pelo qual passa por verdade e que veicula saber, gerando poder.

Portanto, como se observa a técnica de análise do discurso preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser deixados de lado e muitos menos quantificados, pois precisam ser centrados na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais que ocorrem no cotidiano dos Grupos de Marabaixo. Neste sentido, entende-se que analisar tais cantigas, é importante observar a atividade comunicativa produtora de efeitos e sentidos entre os interlocutores de uma maneira contextualizada.

4.2. Análise da canção nº 02.

Maria do Céu

Domínio Público

Refrão

Ai viva eu viva minha mãe também (bis)
Ai viva Maria do Céu e mais os seus filhos em Belém
Maria do Céu
Maria do Céu e mais seus filhos em Belém

Vou por aqui abaixo como quem vai a um mandado (bis)
Receber a croa da Santíssima Trindade
Receber a croa
Receber a croa da Santíssima Trindade

(Refrão)
Divino Espírito Santo, Divino Consolador (bis)
Consolai as nossas almas quando desse mundo eu for
As nossas almas,

As nossas almas quando desse mundo eu for

(Refrão)
A Pomba do Divino já voou já foi embora (bis)
Saiu na quarta-feira chegou no dia da hora
Saiu na quarta-feira
Na quarta-feira chegou no dia da hora

(Refrão)
Ai no dia da hora quando a missa entrou (bis)
A Nossa Senhora lá no Céu se alegrou
A Nossa Senhora
A Nossa Senhora lá no Céu se alegrou

(Refrão)
Se alegrou com prazer e alegria (bis)
Ai Jesus Cristo é o Rei da Glória e Filho da Virgem Maria
Jesus Cristo é o Rei da Glória
Filho da Virgem Maria

A primeira característica que se impõe na constituição desta canção é a presença marcante de representações simbólicas da igreja católica, tais como: a Santíssima Trindade, o Divino Espírito Santo, a Pomba do Divino e a Coroa da Santíssima Trindade, que são grafadas com as iniciais maiúsculas, para dar ênfase e destaque na canção, bem como forma de respeito significado que cada símbolo representa aos fiéis.

Segundo os dogmas da igreja católica, a Santíssima Trindade representa a união de três pessoas: Pai, Filho e Espírito Santo, enquanto que a Pomba do Divino Espírito Santo vem para a anunciação do Espírito Santo. Que tem exaltação na referida religião, pois em outras igrejas, tais representações não possuem esta carga significativa que se percebe na igreja católica a até mesmo na canção analisada.

Entretanto, outro aspecto interessante a ser analisado é a constituição da natureza frágil e humilde do interlocutor, alguém com problemas emocionais, financeiros, familiares e que acredita na vida após a morte: *Consolai as nossas almas quando desse mundo eu for*.

Mais uma vez Jesus Cristo é glorificado enquanto rei e filho de Maria, que também é glorificada de acordo com a doutrina da igreja que a concebe com grande representação religiosa na fé dos católicos, que em muitas não concebem Maria com a característica de santidade, apenas como uma mera figura na história de Jesus Cristo, o Salvador.

Mais uma vez percebe-se a presença da questão do compromisso do fiel com os eventos religiosos como, por exemplo, a participação efetiva da missa: *Ai no dia da hora quando a missa entrou* / *A Nossa Senhora lá no Céu se*

alegrou. Observa-se que o discurso apresenta, ou seja, exalta que os santos ficam contentes quando os fiéis frequentam e participam das ações religiosas promovidas pela igreja, que evidencia certa persuasão no interlocutor para cumprir com suas obrigações regidas pela igreja católica.

Outo aspecto a ser evidenciado através de um contexto histórico, onde se estabelece a relação de poder através do discurso, pois observa-se nos versos que o negro demonstra pertencer a uma classe social inferior, ou seja, a cultura dominante determina as normas sociais quando o negro reconhece ter que fazer um mandado. Para Pêcheux (2009, p. 160) "o sentido de uma palavra, expressão, proposição, não existe sem si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo-sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas".

Ao fazer análise nestas 02 (duas) canções de Marabaixo nota-se que, uma vez seguindo os dogmas da igreja católica, o fiel pode crer na sua salvação e que Deus estará sempre ao seu lado, pelo fato deste estar de acordo com o que prega o discurso e, além disso, que religiosidade afro-brasileira foi e continua sendo um tema de grande polêmica na sociedade amapaense, pelo fato de não serem considerados aspectos importantes na construção do discurso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar as canções de Marabaixo, percebe-se que persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase. A persuasão leva à ação, ou seja, participação assídua aos cultos da missa, doações à igreja, mudança de atitudes como parar de frequentar as atividades da igreja, exaltar os santos e santas, etc. O desafio que se impõe aos religiosos é criar uma rede discursiva entre Deus, o padre e os fiéis. Visto que tudo provém da fé. E é essa fé que motiva as pessoas a acreditarem no que está sendo transmitido por Deus. Como diz Orlandi (1987), a fé é a possibilidade que o homem tem de alcançar a graça e a salvação da alma. Ela reforça a assimetria entre Deus e os homens.

A persuasão e a sedução estão presentes em todo o discurso religioso. Quem afinal de contas não quer que Deus abençoe sua residência, sua família, seu trabalho. A compensação para isso é que o fiel acredite, tenha fé, deixe contagiar e glorifique a Deus. Claro está, ainda, que outros artifícios também são usados com o poder da persuasão: a intimidação, por exemplo, normalmente com a figura do inferno.

No que se refere ao Culto do Marabaixo, percebe-se grande relação entre os dogmas da igreja católica e o ritual do festejo cultural, havendo perfeito sincretismo religioso, ou até mesmo se igualando com os mesmos nomes dos santos exaltados na igreja. O que traz reflexão que ambos os ritos

fazem parte da mesma ordem do discurso face ao fato de uma parte da sociedade amapaense agir com certo preconceito aos grupos de Marabaixo no Estado do Amapá.

Nota-se que a resistência desses grupos em continuar com os ritos dos festejos do Marabaixo é uma forma de exercer o seu direito de cultuar suas divindades religiosas e também de preservar a cultura de matriz africana ao longo das décadas.

Enfim, atualmente, pode se dizer que quadro das relações sociais, religiosas e ideológicas entre os participantes do Marabaixo e os padres apresenta significativas mudanças, face ao fato do comando e de administração de algumas paróquias de Macapá ser realizadas por padres amapaenses, que são mais conscientes da importância da história e da cultura dentro de uma dada comunidade, ainda por reconhecerem, valorizarem e respeitarem sua herança étnica e cultural afrodescendente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Dialogismo construção do sentido/organização**: Beth Brait. 2.ed. -Campinas,SP: Editora da UNICAMP, 2005.

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

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitea, 2012.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin:** conceitos chave. 5 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

BRANDÃO, Helen Hathsue Nagamine. **Introdução à discursividade do discurso**. – 3 ed. rev. – Campina, SP: Editora da Unicamp, 2012.

CANTO, Fernando P. **A água benta e o diabo**. Macapá: Fundação de Cultura do Estado do Amapá (FUNDECAP), 1998.

CHARAUDEAU, Patrick; MANGUENEAU, Dominique. Dicionário de análise do discurso. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 2 ed., 3ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2008.

CORRÊA, Manoel Luiz**. Linguagem e comunicação social:** visões da linguística moderna. São Paulo: Parábola, 2002.

FIORIN, José Luiz. **Elementos da análise do discurso.** 15. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. (revista e atualizada). São Paulo: Ática, 2007.

FLORES, V.; BARBISAN, L.; FINATTO, M.J.; TEIXEIRA, M. (Orgs.). **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7. ed. Tradução de Luiz Baeta Neves; Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio.--22.ed.-- São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HOUAISS, Antônio (1915-1999) e VILLAR, Mauro de Salles (1939-). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de dados da Língua Portuguesa S/C Ltda.- 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

MANGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. – São Paulo: Cortez, 2001.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística:** domínios e fronteiras. Volume 2/ -- 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni, P. **Análise do Discurso:** princípio e procedimentos. 8ª.ed. São Paulo: Pontes, 2009.

_____. **Introdução às ciências da linguagem:** Discurso e textualidade. São Paulo – Campinas: Pontes, 2010.

_____. **Análise em Discurso:** sujeito, sentido, ideologia. 2ª.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: Estrutura ou acontecimento.** 6.ed. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. ;.ed. Michel Pêcheux; tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 6.ed. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2003.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente:** significando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza Edições UFC, 2009.

YAZBEK, André Constantino. **10 lições sobre Foucault**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Capítulo III

PROCESSOS FONOLÓGICOS NA APRENDIZAGEM DA LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PELO ADULTO OUVINTE

Luiz Antonio Zancanaro Junior

PROCESSOS FONOLÓGICOS NA APRENDIZAGEM DA LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PELO ADULTO OUVINTE

Luiz Antonio Zancanaro Junior
Instituto Cenecista Fayal de Ensino Superior – IFES – Itajaí – Santa Catarina

RESUMO: Faz-se necessário produções acadêmicas no campo da linguística aplicada ao ensino da Libras, especialmente a ouvintes. Este trabalho apresenta uma análise das produções de alunos aprendizes da Libras como segunda língua com foco na fonologia. Os processos da Língua de sinais, são alterações de fonemas na execução do parâmetro fonológico da Libras durante a sinalização de adultos ouvintes adquirindo a Libras, analisando os seguintes processos fonológicos segmentais: substituição, epêntese, apagamento, assimilação e metátese. Os dados usados como base deste estudo, referem-se a 12 itens lexicais produzidos por 12 acadêmicos ouvintes dos cursos de Letras - Libras licenciatura e bacharelado da UFSC e que atuam como tradutores/intérpretes de Libras em escolas públicas. Os itens lexicais foram apresentados a eles através de vídeo e suas produções também foram filmadas para a análise. Notou-se dificuldade em perceber visualmente os parâmetros fonológicos apresentados na Libras, resultando assim em alteração do fonema durante a produção do sinal nos processos fonológicos. Os dados encontrados nesta pesquisa evidenciam a dificuldade encontrada pelos adultos aprendizes de Libras como segunda língua na produção dos sinais com foco nas configurações de mãos mais complexa.
PALAVRAS-CHAVE: Língua brasileira de sinais; Processo fonológico; Segunda Língua.

1. INTRODUÇÃO

A Língua de sinais da comunidade surda brasileira é a Língua de sinais Brasileira, abreviatura denomina Libras, é uma língua visual espacial. Para a comunidade surda foi uma conquista, no mês de abril de 2002, a Presidência da República aprovou a Lei Federal 10.436, decretada pelo Congresso Nacional, em todo o território nacional disponibiliza e instaura o estatuto linguístico que expressa Libras um idioma. Essa lei reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades de pessoas surdas do Brasil, o poder público luta para o apoio e difusão do uso da Libras como meio de comunicação objetiva. A lei instaura as instituições públicas servirem atendimentos para as pessoas surdas com o uso de Libras e que os sistemas educacionais federal, estaduais e municipais inserem o ensino da Libras como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, nos Ensinos Médio e Superior.

Para que as pessoas ouvintes no Brasil aprendam a Libras é desejável o contato com a cultura surda na vida cotidiana. Dessa maneira, a pessoa ouvinte percebe a importância de entender essa língua como meio de comunicação na vida de um surdo, uma vez que ela rompe barreiras de comunicação. Diversas instituições sociais oferecem cursos de Libras, em vista de muitos ouvintes já demonstrarem interesse em participar desse meio, sendo também necessário imaginar esta segunda língua como uma modalidade distinta, em vista dela se caracterizar pelo uso da visão e do espaço, principalmente pelo uso das mãos.

A Língua de sinais classifica-se como de modalidade visual-gestual, porque constitui um meio de comunicação produzido pelas mãos, ou seja, as informações linguísticas são percebidas pela visão. Eis a diferença da Língua Portuguesa, que representa uma língua de modalidade oral-auditiva, por utilizar, os sons articulados como percebidos pela audição.

Diferente do que ocorre entre línguas orais, onde os ouvintes aprendem uma segunda língua de mesma modalidade (oral-auditiva), os ouvintes que aprendem uma língua de sinais como segunda língua podem encontrar, além das dificuldades naturais da língua, outras impostas pela modalidade (visual-espacial). Nestes casos, pode-se dizer que eles aprendem não somente uma segunda língua, mas também uma segunda modalidade (doravante M2). Pichler (2009), em sua pesquisa, apresenta diversos autores: McIntire e Reilly (1988), Rathmann e Meier (2001), Taub et al. (2008), Thompson (2006), Emmorey et al. (2008), Kantor (1978), Brotação et al. (1995) e Goeke (2005) que se dedicaram a pesquisar esse tema, incluindo alguns trabalhos recentes.

Percebe-se que as produções em Libras das pessoas ouvintes como M2 possuem fonemas trocados em função da dificuldade motora das mãos são apresentadas nos parâmetros fonológicos, o que implica na alteração dos sinais. Possivelmente, isso se deve ao fato das pessoas começarem a aprender Libras como uma segunda modalidade. Essa dificuldade pode ser entendida como um fator equivalente ao que acontece também com os usuários no aprendizado de línguas orais como L2, mas como modalidade M1.

Algumas destas distorções de sinais parecem ter relação com a dificuldade de percepção visual apresentada por alguns adultos ouvintes, tendo em vista a modalidade distinta da Libras. Desta forma, algumas alterações sutis nas mãos deixariam de ser observadas.

Este trabalho tem por objetivo identificar o uso dos sinais distorcidos produzidas pelos adultos ouvintes ao aprenderam a Libras como segunda modalidade (M2) e, dessa maneira, analisar os tipos de processos fonológicos ocorridos como os fonemas trocados, que podem ser substituição, apagamento, assimilação, metátese ou epêtense.

Este artigo traz definições sobre fonologia e como este conceito se relaciona com as línguas de sinais, como já apontados por Quadros & Karnopp (2004) e Brito (1995), esclarece o que é fonologia na Língua de sinais, esclarecimento este que se faz necessário tendo em vista que a maioria dos estudos

trata de fonologia na língua oral que é representado pelo som, que neste caso é substituído pelo corpo dos usuários da língua de sinais por meio de articulações nas mãos e na face, visto que as línguas orais e as línguas de sinais diferirem em termos de modalidade. Na subseção de análise dos dados, serão descritos os modos como usuários ouvintes da Libras apresentam os sinais distorcidos em algumas unidades mínimas fonológicas. Abaixo, segue uma breve apresentação sobre o surgimento da fonologia das línguas de sinais.

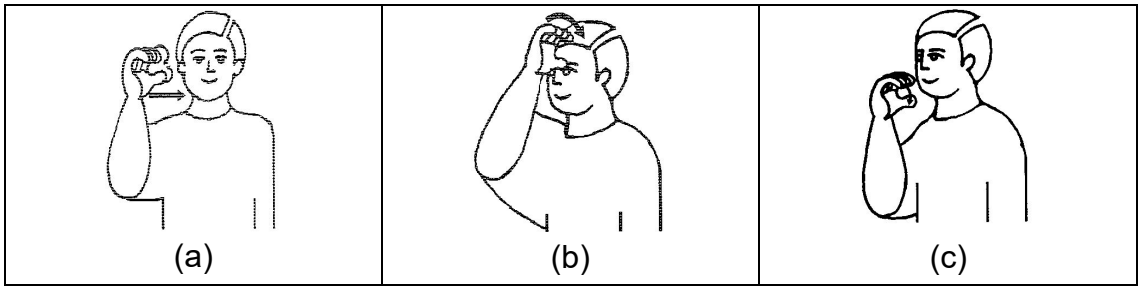
2. FONOLOGIA DA LÍNGUA DE SINAIS

A concepção de fonologia nas línguas de sinais se torna relevante devido ao trabalho pioneiro do linguista americano William Stokoe (1960). Ao defender o status das línguas de sinais como línguas naturais, demonstra a existência de princípios estruturais equivalentes aos das línguas orais. Antes disso, as línguas de sinais eram vistas como unicamente gestuais ou pantomimas, impossíveis de expressar conceitos mais abstratos.

Influenciado pelo estruturalismo norte-americano, Stokoe define três aspectos internos aos sinais, consistindo nas unidades formacionais dos sinais na língua (configuração de mão, locação e movimento), ou seja, eles não carregam significados isoladamente e em conjunto, formam cheremas (queremas). Ao mesmo tempo, Stokoe propôs o termo Cherology (Quirologia), como equivalente ao termo “fonologia” aplicada na linguística de línguas orais (QUADROS & KARNOPP, 2004; BRITO, 1995). Para os alguns pesquisadores, incluindo Stokoe após 1978, passou-se a utilizar os termos ‘fonema’ e ‘fonologia’, a fim de manter as línguas orais e as línguas de sinais em nível semelhante, dessa maneira, estabelecendo uma analogia aos fonemas que possam constituir unidades maiores, como os morfemas em línguas orais. Esta argumentação foi baseada na percepção das três unidades que formariam também morfemas na língua de sinais (HULST, 1993). O presente artigo utilizará o termo “fonologia” a exemplo do que já foi adotado por diversos linguistas das línguas de sinais.

As características de configuração de mão, localização e movimento podem recombinar-se para formar pares mínimos de sinais. Por exemplo, os sinais de “OUVINTE”, “APRENDER” e “LARANJA” em Libras são minimamente distinguidos por características de localização. A Figura 1 apresenta que três sinais são diferentes, sendo que as configurações da mão desses sinais são as mesmas, o movimento é semelhante, mas a locação muda, sendo que o primeiro sinal se localiza na orelha, significa ouvir, o segundo se localiza próximo da testa e significa aprender e o último localiza-se na frente e próximo à boca, significa laranja.

Figura 1 - Pares mínimos em Libras, que se distinguem por características de localização

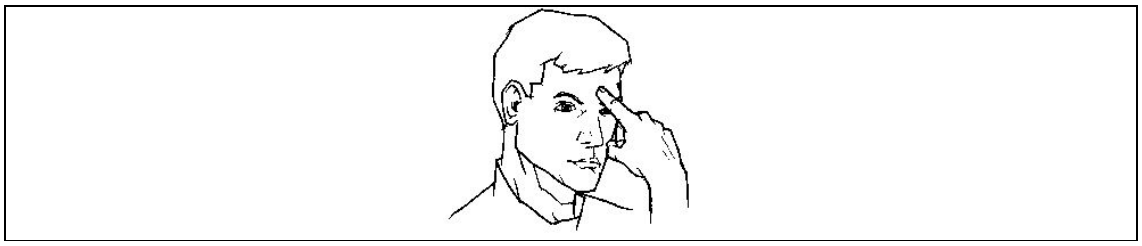


Fonte: (a) Capovilla e Raphael (2001a, p. 988); (b) Capovilla e Raphael (2001a, p. 215); (c) Capovilla e Raphael (2001b, p. 799).

As pesquisas de Stokoe (1960); Stokoe, Casterline e Cronenberg, (1965); Supalla e Newport (1978); e Klima e Bellugi (1979), foram os primeiros estudos sobre o nível fonológico da Língua de Sinais Americana (ASL), organizando principalmente, uma base teórica estruturalista. Esses autores propuseram registros e discussões acerca da validade dos parâmetros, ressaltando os diversos elementos das línguas de sinais como sendo constituídos de fonemas produzidos simultaneamente. Além disso, aceitaram a existência de sequencialidade na Língua de Sinais (como ressaltou Stokoe para o caso do parâmetro de movimento), enfatizando o aspecto contínuo dos elementos e a superposição dos mesmos na constituição dos sinais (BRITO, 1995).

Conforme descreve Brito (1995), existem dois modelos com a descrição do sinal ilustrado THINK em ASL (veja a Figura 2). Um é o modelo de transcrição apresentado por Stokoe et al (1969) e o segundo é o modelo proposto por Liddell & Johnson (1989), onde existem camadas e segmentos nos sinais, sendo que cada camada equivale à análise do nível fonológico de uma língua de sinais. De acordo com Brito, (1995, p. 32) “o que parece ser necessário investigar é a hierarquia existente entre eles e a hipótese, que ora levantamos, de que a tendência das línguas de sinais é a de se discretizar muito mais em termo de simultaneidade do que em termos de segmentos sequências”.

Figura 2 - O sinal “THINK” (em port. Pensar)



A Figura 3 pode ser descrita como a mão direita em movimento para cima a partir de seu lugar de repouso. Quando se aproxima da testa, assume uma configuração de mão em G, com a ponta do indicador orientando-se na direção da testa, estabelecendo contato por um curto período de tempo.

Figura 3 - Adaptação dos diferentes modelos de transcrição

Stokoe *El alli*	
CM:	G
LOC:	N
M:	x
Conjunto simultâneo de elementos	

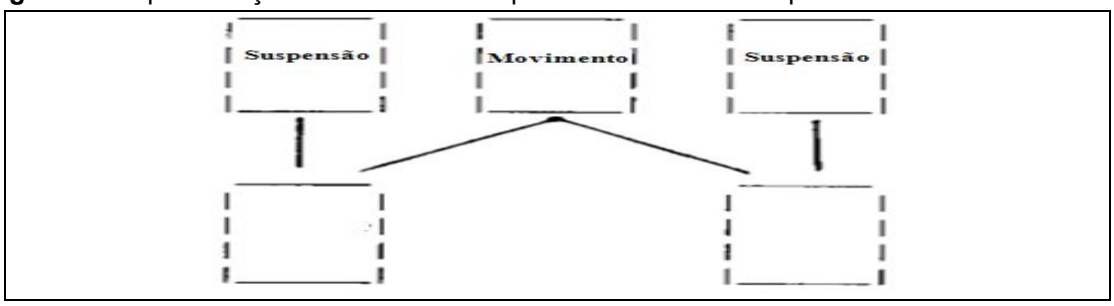
Liddell		
Seg:	M	S
CM:	I	I
Or:	T	TI
Loc:	FT	FH
Com:	-	+
SNM:	-	-

Fonte: BRITO, 1995, p. 32.

Observarmos que os dois modelos aplicados apresentam uma configuração de mão em G e outra em I. Ambas são iguais por manterem um dos dedos estendidos e os demais flexionados. No entanto, I é a convenção utilizada por Liddell & Johnson (1989) para o tipo de CM a qual Stokoe et al. (1969) denominam de G. Para a locação, N é o símbolo que Stokoe et al. (1969) utilizam para o posicionamento da testa, sendo o símbolo FH o usado por Liddell & Johnson (1989) mais o símbolo TI para definir a orientação do ponto do dedo na locação. Além disso, o modelo tradicional de Stokoe et al. (1969) demonstra um movimento de contato, que é representado por "x", o que para Liddell & Johnson (1989) há a representação da sequência dentro do sinal, não mostrando a organização interna ao movimento. A descrição do sinal THINK em ASL exposta por Liddell & Johnson (1989) mostra que Seg (segmento), CM (configuração de mão), Or (orientação de mão), Loc (locação), Com (contato), SNM (sinal não manual) se formam simultaneamente, portanto, não incorporando a sequência de movimento e suspensão, tornando-se segmentos.

Além disso, para estes últimos autores, outros elementos se tornam redundantes, muitas vezes desnecessários. Em alguns momentos, ignoram a simultaneidade em sua proposta. Para eles os sinais com movimento têm, do início ao fim, três fases principais: (a) o momento que a mão inicia o sinal, estando em suspensão; (b) realização do movimento; e (c) momento final, no qual a mão volta à condição de suspensão. Como alternativa de descrição, desenvolveram o modelo visto como suspensão-movimento-suspensão, representado pelo esquema seguinte:

Figura 3 - Representação do modelo de suspensão-movimento-suspensão



Aqui apresentamos os vários tipos de sequencialidade nos sinais em ASL, incorporando sequências de configuração de mão, locação, sinais não-manuais, movimentos locais e movimentos de suspensão. Em um modelo simultâneo seria impossível representar de forma eficaz a estrutura do sinal com esses detalhes. Estes aspectos importantes da sequência dos sinais em ASL são capazes serem representados no dispositivo descritivo defendido por Liddell & Johnson (1989).

O modelo de estrutura sequencial dos sinais pode ser apresentada como uma correspondência aos segmentos fonológicos responsáveis pelo contraste sequencial e como uma forma de classificação também encontrada nas línguas orais. A existência dos segmentos linguísticos são demonstrados em menor unidade na ASL através de pares distintos – devido a sua sequência interna - assim como visto na descrição de línguas orais.

3. MÉTODO

Os participantes da pesquisa são seis adultos ouvintes, todos sendo estudantes de bacharelado e licenciatura na graduação em Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), campus de Florianópolis. Como o curso possui quatro turmas, sendo os 1º, 3º, 6º e 8º períodos no turno matutino, foram selecionados três estudantes das turmas do 3ª e 6ª período. Todos estes alunos matricularam-se nas disciplinas de (i) Libras Iniciante, (ii) Libras Pré-Intermediário e (iii) Libras Intermediário. Para fazer o convite foi conversar com duas turmas na UFSC, porque fez-se pré-seleção encontrados com os participantes que aceitaram se enquadrar os perfis. Decidiu-se por filmar apenas 06 participantes, sendo 3 homens e 3 mulheres, ambos com idade entre 21 (vinte e um) e 52 (cinquenta e dois) ano. Os praticantes não possuíam o Certificado Prolibras de Proficiência de Tradutor/Intérprete de Libras, bem como o Certificado Prolibras de Proficiência de Instrutor de Libras, além de nenhum deles atuar como intérprete de Libras em instituições.

Os participantes foram filmados em contextos de produção das pequenas sentenças. Os instrumentos e procedimentos envolvidos de coleta de dados envolvidos apresentaram-se em duas etapas, sendo que em cada uma delas será descrita a seguir. Na primeira etapa, os itens lexicais de sinais foram ensinados aos participantes, que observaram os cartões das figuras exibindo os sinais representando diferentes campos lexicais, tais como: óculos, café, cachorro-quente, lagosta, feijão, saúde, saudade, mentira, veneno, egoísmo, só e sim. Estes itens foram selecionados, uma vez que cada um utiliza os tipos de movimentos, de locação e de configurações de mão com formatos distintos. Além disso, pode-se percebe que a produção de cada um dos sinais apresenta distorções que ocorrem também por conta do fonema trocado.

Por fim, na última etapa, os participantes visualizaram as figuras utilizadas, não apresentando os sinais em Power Point, mas sim, por itens lexicais

em slides. Em seguida, produziram uma pequena sentença com determinado item lexical. Tal atividade se mostra como aplicação de um teste, onde é feita uma filmagem da enunciação produzida e eliciada através de slides, clicando em “ENTER” para dar sequência aos slides e, por conseguinte, ao teste.

O programa ELAN foi usado para fazer todas as anotações (http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/; CRASBORN & SLOETJES, 2008). Nosso objetivo é criar uma anotação de vídeos que possa ser usada em sistemas de busca e, além disso, anotar dados para atender objetivos específicos de uma determinada pesquisa. O ELAN foi utilizado para a transcrição e a identificação dos dados linguísticos. O software possibilitou o carregamento simultâneo dos 3 (três) arquivos de mídia (diagonal esquerda, diagonal direita e frente), dessa maneira, possibilitando a observação do sinal por diferentes ângulos, assim como a visualização ampliada de uma imagem nas dimensões da tela do computador, identificando maiores detalhes.

Quando for encontrada alguma distorção nos sinais selecionados na pesquisa, nas anotações da trilha de glosas, haverá um corte transversal para auxiliar na descrição e análise da produção do sinal, levando em consideração o referencial teórico de fonologia já mencionado acima e se seguirá identificando se há a existência de mudanças nas unidades mínimas dos parâmetros fonológicos, como a configuração de mão, a locação, o movimento e a relação com os tipos de processos fonológicos que se tornam perceptíveis no surgimento de mudanças, como a substituição, assimilação, a epêntese, a metátese e o apagamento.

4. ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados possibilitou a identificação de que existem 34 dados com distorções fonológicas por apresentarem a existência de fonemas trocados. Em filmagens foram selecionados 7 dados nos quais descreve-los com os tipos de processos fonológicos.

Para uma descrição da articulação do sinal nos segmentos, observa-se a relação com aspectos articulatórios envolvidos na produção dos sinais e, essencialmente, analisa-se as distorções com os tipos de fonológicos de epêntese, apagamento, assimilação, metátese e substituição, com foco em verificar os itens lexicais da Libras. Para fins de aplicação dos conhecimentos na análise dos dados, faz-se um estudo sobre os tipos de processos fonológicos que compõem os sinais e como se dá seu funcionamento de forma segmental e simultânea no modelo elaborado por Liddell & Johnson (1989).

A delimitação entre o momento em que a articulação do sinal se inicia e finaliza tem importância no sentido de estabelecer o número de segmentos constituintes do sinal. De acordo com Xavier (2006, p.118), “uma das mais complexas questões que surgem quando se tenta estabelecer a estrutura segmental de um sinal diz respeito à sua delimitação no *continum* sinalizado”.

Para o sinal, é uma tarefa complexa saber onde ele se inicia e finaliza.

Dentro das tabelas está o sistema de transcrição do modelo segmental proposto Liddell & Johnson (1989), e por convenção, são utilizados os símbolos a esquerda, que representam os parâmetros fonológicos da Língua de Sinais criado por eles. O símbolo dessa tabela, indicado em vermelho, diz respeito à descrição do fonema trocada nos parâmetros durante a produção do sinal por participantes. No canto direito da tabela, é extraída uma foto do vídeo apresentado no programa ELAN. Em seguida, apresento alguns elementos relativos à distorção e ao processo fonológico observado.

4.1. Os tipos de substituição

Na seção abaixo apresento 3 tipos de substituições relativas a configuração de mão, locação e movimento que, por sua vez, resultam na alteração de alguma unidade mínima fonológica.

4.1.1. Substituição de configuração de mão

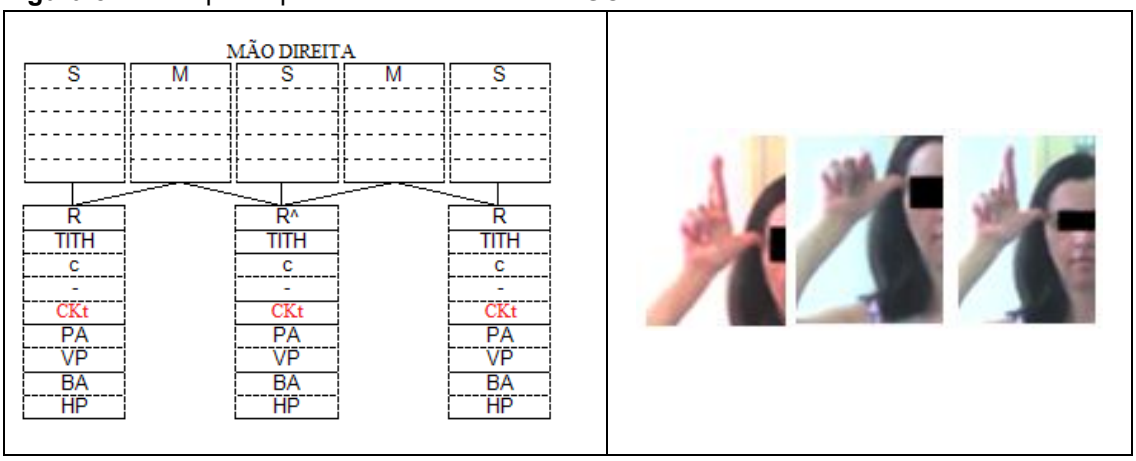
Figura 4 - Participante produzindo o sinal de “ÓCULOS”

Na Figura 4 percebeu-se a alteração da configuração de mão padronizada para este sinal, que consiste no polegar e dedo indicador abertos e em curvas e demais dedos fechados, [1”~o], de acordo convenção dos símbolos das configurações de mão por Liddell & Johnson (1989). Contudo foi substituída por [B”~o] na produção do participante, sendo semelhante a forma da mão em “C”, caracterizado pela postura das mãos com os quatro dedos distendidos e espalmados como uma espécie de “troca” de elementos.

A análise deste sinal resultou não apenas na percepção de que a forma da mão era outra, mudando o sentido do sinal para “BINÓCULOS”, que é o que adulto produz, e ocasiona uma imagem diferente, partindo que ele não soube significar – a forma de mão distinta. Talvez pelo fato de serem semelhantes ele tenha produzido essa distorção. No caso observado é possível verificar uma alteração na configuração de mão, sendo a configuração mais simples [B”~o] utilizada no lugar de uma mais complexa [1”~o].

4.1.2. Substituição da locação

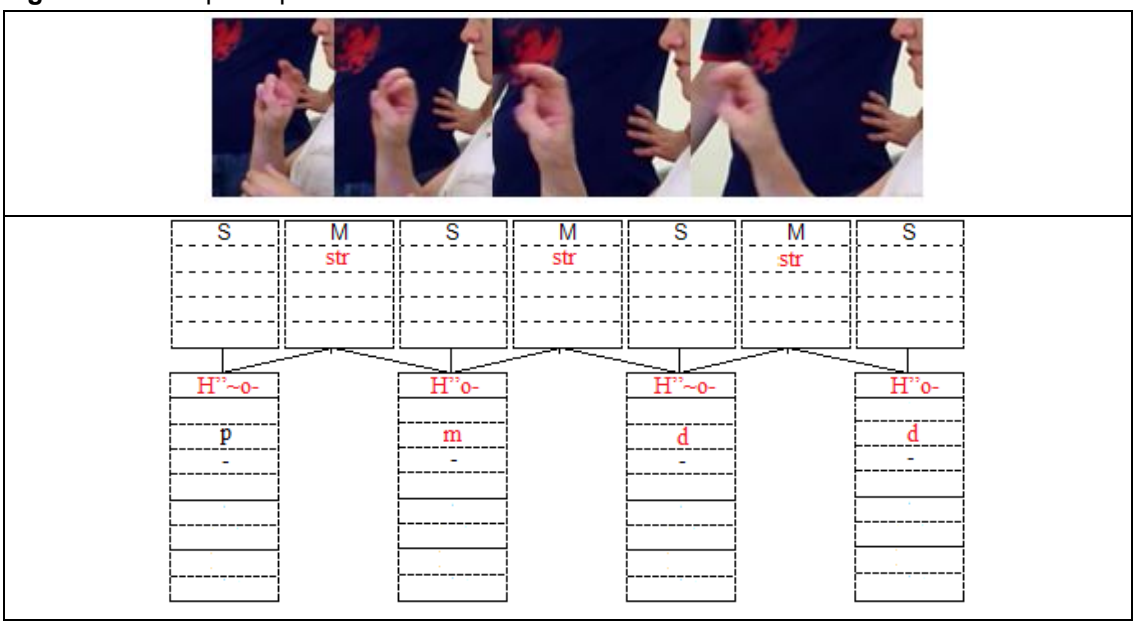
Figura 5 - Participante produzindo o sinal de “LAGOSTA”



Na Figura 5 nota-se uma substituição do traço de locação, especificamente no traço de ponto de contato, uma vez que se apresenta com a ponta do polegar – representado por [TITH] –, que tem contato [c] com a parte superior da bochecha [CKt] em todos os segmentos de suspensão. O sinal padrão é realizado com a porção da bochecha, representado por [CK]. No dado observado, os outros traços se mantém, mas apenas a porção da bochecha se opõe a porção superior da bochecha.

4.1.3. Substituição do movimento

Figura 6 - Participante produzindo o sinal de “VENENO”

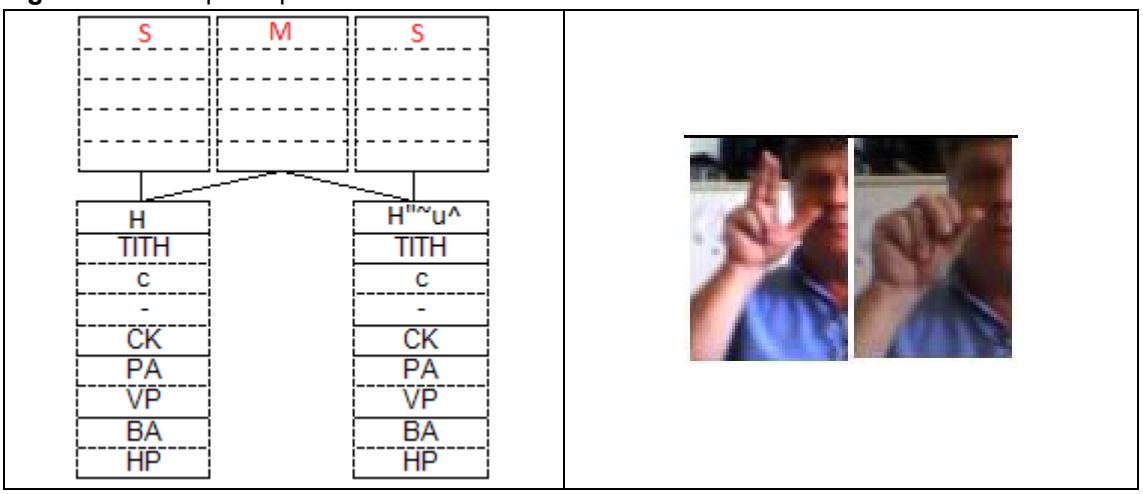


A Figura 6 mostra os segmentos do movimento, sendo o traço de contorno de movimento especificado numa reta e representado na tabela por [str], não apresentando o movimento repetitivo. O traço de proximidade do ponto de contato é diferente neste segmento. A suspensão exibe o traço proximal, representado por [p], isto é, indicando uma localização um pouco distante do corpo; depois medial – representado por [m] – indicando uma posição um pouco mais distante do corpo; e distal – representado por [d] – indicando uma distância confortável em relação ao corpo, equivalente ao comprimento do braço. Do início do primeiro segmento ao fim do último, a mão se move de forma reta, sempre na frente do corpo. Além disso, a configuração de mão foi substituída em todos os segmentos, sendo o primeiro e terceiro segmentos simbolizados por [H”~o-], com o polegar fechado e oposto aos dedos indicador e médio abertos e distendidos no traço proximal, podendo ser flexionados para efeito de relaxamento dos músculos e os demais dedos permanecem fechados. No segundo e quarto segmento, a configuração da mão é simbolizada por [H”o-], já que o polegar se mantém fechado e oposto aos dedos indicador e médio, ainda vinculados, mas enganchados.

4.2. Apagamento

O apagamento dos segmentos pode ocorrer quando se elimina o segmento de suspensão ou o segmento de movimento. Dessa forma, o movimento pode permanecer quando os sinais ocorrerem sequencialmente. Quando o sinal de “Lagosta” é produzido de forma sequencial, dois feixes de movimento e suspensão são apagados, uma vez que o movimento inicial e o movimento final do segmento são eliminados por conta de movimentos repetitivos.

Figura 7 - Participante produzindo o sinal de “LAGOSTA”

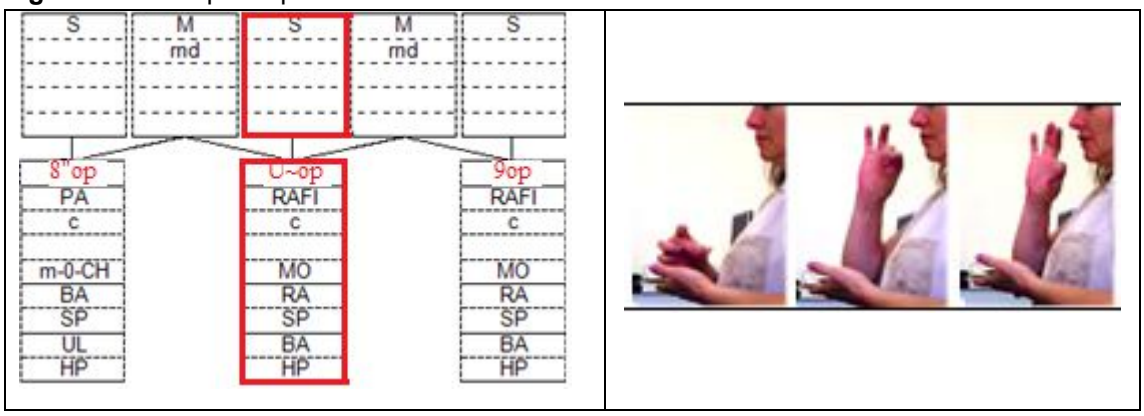


A Figura 7 explicita a produção desse participante de apenas dois segmentos de suspensão e um de movimento, que não apresentou o movimento repetitivo, ou seja, pode-se dizer que ocorreu o apagamento fonológico por conta da falta da repetição, tendo em vista que o sinal feito da forma padrão possui um movimento repetitivo apresentando duas vezes ou mais segmentos de suspensão e de movimento. Por exemplo, no sinal correspondente à “água”, (mão direita em L, polegar tocando o queixo) o dedo indicador deve balançar para a esquerda duas vezes ou mais, ou seja, há um movimento repetitivo.

4.3. Epêntese

A epêntese ocorre quando outro segmento, ou mais, é inserido no sinal, resultando em mais de um segmento. Este processo de adição de um segmento de suspensão/movimento é chamado epêntese, como pode ser observado nos segmentos do sinal de “CAFÊ”, ilustrado abaixo.

Figura 8 - Participante produzindo sinal “CAFÉ”



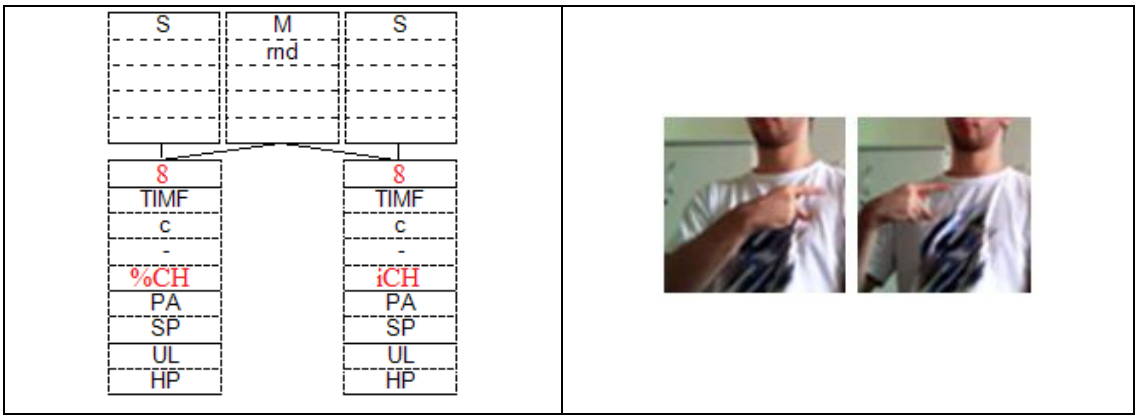
A Figura 8 leva a analisar que o participante produziu o sinal com três segmentos de suspensão, nessa ocorrência houve a inserção de outro segmento, denominando-se epêntese. Cada um desses segmentos apresentou uma configuração de mão diferente, o primeiro segmento é representado por [8”op], o segundo segmento é representado por [U~op] e o terceiro segmento é representado por [9op], considerando também a dificuldade de imitar a maneira como os dedos foram selecionados e configurados, já que os outros parâmetros estão dispostos de forma mais adequada. No entanto, o sinal de “Café” padrão feito de forma básica tem apenas dois segmentos de suspensão.

4.4. Metátese

A metátese ocorre quando um segmento inicial de um sinal muda o

segmento final, por sua vez, causando uma mudança exclusivamente fonológica. Este processo de mudança de lugar é denominado metátese. Para ilustrar a metátese, observe a Figura 9 que apresenta a estrutura básica do sinal de “SAÚDE”.

Figura 9 - Participante produzindo o sinal de “SAÚDE”

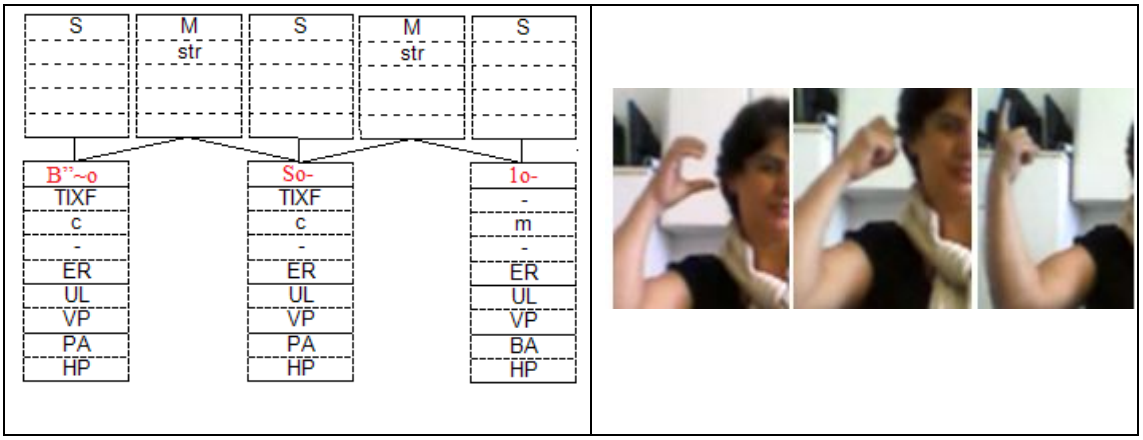


O que se considera na tabela, portanto, é o processo fonológico de metátese de movimento, no qual houve a reordenação desse sinal, já que a sequência do segmento inicial foi substituída pelo final. Nesse sentido, o traço de ponto de contato mostra a ponta de dedo médio tocando o peito contralateral [%CH] no primeiro segmento, movendo-se para o peito ipsilateral [iCH] no último segmento. Além disso, ocorreu a substituição da configuração da mão, simbolizada por [Vop], onde a almofada do polegar entrou em contato com os dedos indicador e médio, distendidos, espalmados e com os demais dedos.

4.5. Assimilação

A assimilação significa que um segmento assume as características de outro segmento próximo ou anterior a ele. O sinalizador adulto da pesquisa produziu um sinal que é composto pelos dois sinais “OUVIR” e “SOM”, resultando em “OUVIR+SOM”. Derivando um movimento distinto no teste da pesquisa, é possível identificar os segmentos de suspensão e de movimento. Como exemplo, a configuração de mão do sinal de “OUVIR” tem o primeiro segmento em suspensão, representado pela mão em círculo, os dedos unidos e opostos ao polegar. O segundo segmento de suspensão é representado pela mão fechada e a configuração de mão do segundo sinal de “SOM”; o primeiro segmento de suspensão é assumido e a configuração de mão do segundo segmento de suspensão do sinal “OUVIR” é tipicamente a assimilação de um predicado contíguo na mesma oração. Observa a Figura 10.

Figura 10 1- Participante produzindo sinal “SOM”



A Figura 10 mostra a configuração de mão do primeiro segmento de suspensão, simbolizada por [B”~o], onde os dedos ficam unidos com a junta proximal e distal flexionadas e o polegar oposto. O segundo segmento, simbolizado por [So-] tem os quatros dedos fechados, tocando as pontas na palma e o polegar fechado. O terceiro segmento muda apenas a orientação da palma**.** Este último segmento é simbolizado por [1o-], onde o dedo indicador está distendido, enquanto os demais dedos e o polegar permanecem fechados.

Os itens lexicais selecionados foram apresentados aos participantes através de vídeos. Por conseguinte, suas produções também foram filmadas para efeitos de análise do ponto de vista fonológico, principalmente com foco nos tipos de processos fonológicos. Esses dados ficam mais claros ao observar a identificação de algumas trocas no padrão do movimento e raras trocas no parâmetro da locação que desempenham uma imitação facilitada na produção da pessoa surda, ocorrendo menor distorção do que várias trocas configurações de mãos mais complexas. Ao mesmo tempo, especificam as posições da forma de mão, identificando diversos elementos combinatórios dedos fechados ou abertos para começar a desenvolver a prática motora das mãos.

As configurações de mão nem sempre demonstram os mesmos desafios para os adultos ouvintes como M2, sendo impossível igualar de forma idêntica a produção entre um surdo e um ouvinte. Como exemplo, crianças cujas habilidades motoras ainda estão em desenvolvimento, têm desafios distintos na aquisição de linguagem como M1. Os adultos ouvintes reproduziram com precisão os sinais, adquirindo uma experiência no uso da língua de sinais. Em alguns momentos, ao tentar imitar a sinalização de um surdo, acabam por cometer equívocos durante sua produção, talvez por conta da diferença de modalidade.

A pesquisa também apresenta uma comparação entre participante ouvinte e os sinais padronizados por surdos, evidenciando um padrão de desenvolvimento da aquisição. Assim, esse estudo identifica um processo de aquisição da fonologia, de certa forma, análogo a aquisição da Libras em crianças surdas adquirindo a Libras (Karnopp, 1999).

5. CONSIDERAIS FINAIS

No presente artigo, observamos que os processos fonológicos são mais comuns nos adultos ouvintes que adquiriram a Libras como M2. Por ser um trabalho que demande um estudo mais extenso, a ideia fundamental que permeou todo o estudo é a do estudo dos processos fonológicos e sua relação com a aquisição fonológica por parte de adultos ouvintes. Os dados encontrados evidenciam a dificuldade encontrada pelos adultos ouvintes na produção dos sinais sendo que em determinados itens lexicais ocorrem várias trocas configuração de mãos mais complexas.

Por apresentar uma sistematicidade que, permita compreender e até predizer o processo de aquisição fonológica por adultos ouvintes, o estudo dos processos fonológicos é relevante para o linguista aplicar experimentos em seu trabalho que possibilitem o envolvimento e a produção destes adultos ouvintes, assim como seu aproveitamento em pesquisas teóricas e aplicadas.

REFERÊNCIAS

BRITO, Lucinda F. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, 1995.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. Vol I: Sinais de A a L. São Paulo: Edusp. 2001a.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. Vol II: Sinais de M a Z. São Paulo: Edusp. 2001b.

CRASBORN, O. & SLOETJES, H. *Enhanced ELAN functionality for sign language corpora*. Proceedings of LREC 2008, Sixth International Conference on Language Resources and Evaluation, 2008. 39–43.

HULST, H. v. d. *Units in the analysis of signs*. Phonology**,** n. 10. Cambridge: Cambridge University, 1993. p. 209-241.

KARNOPP, L. B. *Aquisição Fonologia na Língua Brasileira de Sinais:* Estudo Longitudinal de uma criança surda. 1999. 273p. Tese. Programa de Pós-graduação em Letras, Faculdade de letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. *The Signs of Language*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979.

PICHLER, D. C. *Sign production in first-time hearing signers:* A closer look at handshape accuracy, in Cadernos de Saúde, Número especial, Línguas gestuais. Vol 2:37-50. 2009.
QUADROS, R. M. de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira*: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STOKOE, W. C. Et al. *A Dictionary of American Sign Language on Lingusitics Principles.* Silver Springer: Linstock Press, 1965.

STOKOE, W. C. *Sign language structure*. Silver Springer: Linstok Press, [1960] 1978.

SUPALLA, T.; NEWPORT, E. *How Many Seats in a Chair?* The Derivation of Nouns and Verbs in American Sign Language, in P. Siple (ed) Understanding language Through Sign Language Reasearch. New York: Academic Press, 1978.

XAVIER, A. N. *Descrição fonético-fonológico dos sinais da língua brasileira de sinais (Libras)***.** 2006. 175f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2006.

ABSTRACT: Academic productions are necessary in the field of linguistics applied to the teaching of Libras, especially to listeners. This work presents an analysis of the productions of apprenticeship students of Libras as a second language with a focus on phonology. Sign Language processes are phoneme changes in the performance of the Libras phonological parameter during the signaling of adult listeners acquiring Libras, analyzing the following segmental phonological processes: substitution, epenthesis, erasure, assimilation and metathesis. The data used as the basis of this study refer to 12 lexical items produced by 12 academic listeners of the undergraduate and graduate courses at UFSC and who act as translators / interpreters of Libras in public schools. The lexical items were presented to them through video and their productions were also filmed for analysis. It was observed difficulty in visually perceiving the phonological parameters presented in the Libras, resulting in a change of the phoneme during the signal production in the phonological processes. The data found in this research evidences the difficulty encountered by adult learners of Libras as a second language in the production of signals with a focus on the most complex hands configurations.
KEYWORDS: Brazilian sign language; Phonological process; Second language.

Capítulo IV

CAPACITAÇÃO DE INSTRUTORES SURDOS: DESDOBRAMENTOS DE UMA PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Rosalva Dias da Silva

CAPACITAÇÃO DE INSTRUTORES SURDOS: DESDOBRAMENTOS DE UMA PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Rosalva Dias da Silva
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Centro de Humanidades – CH
Unidade Acadêmica de Letras - UAL
Campina Grande - Paraíba

RESUMO: Este artigo apresentar os desdobramentos de três projetos extensionistas de capacitação para a vida profissional, pessoal e acadêmica de surdos, instrutores de Libras, a partir de uma pesquisa realizada entre 2005 e 2007. A referida pesquisa investigou projetos de extensão que desenvolviam capacitação de Instrutores Surdos para a docência, buscando saber que estratégias eram utilizadas pelos formadores para tornar instrutores surdos em professores. Objetivou identificar e refletir sobre três crenças recorrentes que circularam o contexto de preparação para a docência. O referencial teórico contemplou o estudo das crenças, que vem permeando as pesquisas sobre formação de professores (BARCELOS, 1995; 2001; 2004), bem como a teoria dos saberes proposta por Tardif (2002). Esse referencial possibilitou entender o caminho percorrido pelas formadoras durante a capacitação e perceber a influência de suas crenças nas estratégias escolhidas para o processo de formação. Os dados foram constituídos por diferentes instrumentos, sendo a entrevista a principal norteadora das análises. Os resultados revelaram crenças recorrentes sobre a importância do estudo metalinguístico da língua de sinais; a importância de ser o surdo professor de seus pares; e, ainda, evidenciaram a necessidade de se ampliarem espaços de formação e docência para os informantes surdos que se encontravam, à época, na condição de instrutores/professores. Tais crenças refletem, daquele período aos dias atuais, tanto na vida dos participantes deste estudo, quanto no processo de ensino e aprendizagem da língua de sinais.
PALAVRAS-CHAVE: Surdo; Docência; Crenças.

1. INTRODUÇÃO

A educação de surdos ainda se mantém num campo conflituoso de discussões e requerendo maior atenção, estudos e pesquisas, que possam contribuir para diminuir a distância entre o que é proporcionado às pessoas ouvintes e o que é proporcionado às pessoas surdas, principalmente no tocante à formação, informação, conhecimento e educação. Dentre tantas outras questões, ainda se mostram urgentes as reflexões sobre os problemas de ensino-aprendizagem, sobre o sistema educacional brasileiro para surdos e sobre a formação de professores para o ensino de alunos surdos.

Diferentes práticas pedagógicas utilizadas no ensino que os toma como

sujeitos da aprendizagem apresentam sérias limitações, resultando em dificuldades diversas que envolvem atrasos no desenvolvimento de linguagem, leitura e escrita, na aquisição de conhecimentos gerais e no desenvolvimento escolar dessas pessoas, mesmo após vários anos de escolarização. Tais dificuldades, entre outras, podem estar relacionadas às práticas educacionais oferecidas que, em geral, não atendem às necessidades reais dos sujeitos surdos, ou estar relacionadas às diferentes concepções que se tem de linguagem, ensino, surdo e surdez.

Diversos autores (SKLIAR, 1998; SÁ, 1999; entre outros) têm discutido este assunto buscando apontar caminhos possíveis para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais adequada às necessidades e especificidades do aluno surdo. Nessa direção, pesquisas, estudos e projetos de múltiplas ordens vêm sendo realizados por toda parte do país, visando discutir e propor caminhos alternativos que proporcionem à comunidade surda uma aprendizagem efetiva dos conhecimentos circundantes na sociedade.

Este texto apresenta os desdobramentos de uma iniciativa vivenciada no município de Campina Grande/PB, baseada na execução de projetos de extensão (Ver SILVA, 2007), integrantes de um Programa de Extensão do Departamento de Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Os projetos foram executados em forma de *Curso de Capacitação de Instrutores de Libras*, desenvolvidos em três versões e em três anos consecutivos: 2004, 2005 e 2006, apresentando em comum a preparação de surdos para atuarem como instrutores (professores) da língua de sinais, tanto para o ensino da Libras para pessoas ouvintes quanto para alunos surdos de uma escola especial da cidade. Visavam contribuir para qualificar Instrutores Surdos, auxiliando-os na busca de autonomia teórico-metodológica e, consequentemente, na busca de caminhos mais eficientes para o ensino da Libras nas escolas especiais para surdos (da cidade e adjacências) e para o ensino de ouvintes (pais, funcionários, estudantes universitários etc.).

Era um momento motivado pela Lei 10.436/02 e Decreto 5.626/05 em que o Brasil vivenciava, nesta área, um processo de transição de um ensino baseado no método oral (centrado no ensino de fala), para um ensino baseado na perspectiva bilíngue-bicultural, aquela que envolve o compartilhamento de duas línguas - a língua de sinais como primeira língua para as pessoas surdas (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2) - e de duas culturas (a surda e a ouvinte). Esse momento suscitava redefinições de concepções sobre surdo, surdez, linguagem e ensino, e estas eram alvo de discussões que se seguiam por toda parte, permitindo repensar questões sobre o espaço informal e instrucional da Língua de Sinais (LS) que era ensinada pelos instrutores surdos, sujeitos da investigação realizada.

Assumir uma perspectiva bilíngue-bicultural implica perceber as peculiaridades linguísticas das pessoas surdas e respeitar seus modos de construção e apropriação da linguagem e do conhecimento como um todo. Esta perspectiva supõe uma atitude política afirmativa em favor da língua de

sinais, sugerindo a sistematização de um currículo que priorize a Libras e seja culturalmente diferenciado. Duas são as consequências naturais da adoção desta perspectiva: de um lado, o respeito por parte dos professores (ouvintes e surdos) nos espaços bilíngues, e de outro, o uso social e educacional das duas línguas envolvidas nos ambientes escolares, considerando o contexto social, cultural e político.

Desta forma, a formação dos instrutores de Libras, no cenário investigado, representou uma ruptura com o modelo centrado no ensino e desenvolvimento da fala, contribuindo para que constituíssem uma autonomia política, teórico-metodológica. Proporcionou também o exercício da reflexão sobre a própria prática docente, sua formação, seu fazer pedagógico, seu papel no espaço escolar para surdos e como agente de mudanças políticas e sociais. Possibilitou, ainda, revelar crenças sobre formação e docência em torno do processo de ensino-aprendizagem de língua de sinais.

A reflexão sobre os saberes envolvidos nos processos de preparação para a docência, bem como a discussão sobre crenças, presentes neste texto foram embasadas pelos estudos de Tardif (2002) e Barcelos (1995; 2001; 2004), respectivamente.

A execução dos projetos de extensão em foco buscou valorizar a participação dos surdos no processo educacional; intencionou propiciar uma preparação para a docência ampla e aprofundada; modificou a realidade educacional vivenciada pelos surdos da comunidade local (que, comum a outros grupos surdos brasileiros, foi construída por sucessivos fracassos escolares e atrasos no seu desenvolvimento); como também despertou nos participantes dos cursos de capacitação reflexões que resultaram em transformações na vida pessoal, profissional e social da maior partes dos sujeitos envolvidos.

2. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONTEXTUALIZANDO OS CURSOS DE CAPACITAÇÃO DE INSTRUTORES

Uma das funções acadêmicas da Universidade, além do ensino, é a promoção e desenvolvimento de pesquisa e extensão. A extensão universitária consiste numa interação entre ensino e pesquisa, bem como num compromisso social de busca para a solução de problemas mais imediatos e urgentes de grupos, comunidades ou população como um todo. Nesse sentido, tem como um de seus objetivos desenvolver ações que promovam construção de novos conhecimentos, capazes de proporcionar integração e fortalecimento, transformação e/ou intervenção na realidade dos sujeitos envolvidos.

Este artigo apresentar os desdobramentos que três projetos de extensão provocaram na vida profissional, pessoal, acadêmica e social de um grupo de surdos, instrutores de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Os projetos em foco desenvolveram *Curso de Capacitação de Instrutores de Libras,* que

propiciou uma formação inicial para instrutores surdos que ensinavam Libras em escolas especiais para surdos, em universidades e outras instituições de ensino, filantrópicas ou não.

No primeiro projeto de extensão idealizado, o curso previa ações para apenas um ano de execução. Entretanto, devido à necessidade de se ampliarem ações no sentido de garantir uma qualificação mais ampla para os cursistas, os projetos foram repensados, reelaborados e renovados nos dois anos subsequentes.

A primeira versão do Curso de Capacitação de Instrutores de Libras iniciou com 16 cursistas, mas apenas 11 participantes chegaram ao final das três etapas da capacitação. Todos eram surdos, proficientes na língua de sinais e atuavam no ensino de Libras. A maioria deles estudou na escola de surdos de Campina Grande, alguns deles desde a sua fundação, tendo vivenciado diferentes metodologias e abordagens educacionais adotadas pela escola e, por esse motivo, eram consideradas pessoas com rica experiência de vida escolar. Os projetos de extensão, em suas três versões, estarão resumidamente descritos a seguir.

2.1. Versão 1: Curso de Capacitação de Instrutores de Libras (2004)

Das 16 pessoas selecionadas para o curso, apenas 14 delas permaneceram até o final desta etapa. Houve duas desistências por questões de horário de trabalho e, ao final desta primeira versão, dois dos cursistas foram reprovados, concluindo o primeiro ano do curso de capacitação somente 12 participantes.

A Metodologia utilizada pelas formadoras baseou-se no estudo do material “Libras em Contexto: curso básico”, lançado pelo MEC em 2001 e produzido em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Este material é composto por dois livros (do professor/instrutor e estudante/cursista) e CDs tanto para o instrutor quanto para o estudante. Ele está dividido em seis unidades, subdivididas em três partes: 1) ***Libras em contexto***, propondo situações interativas com o uso dos conteúdos estudados nas aulas; 2) ***Gramática***, apresentando noções da gramática da Libras com exemplos retirados, quando possível, das unidades do livro; e 3) ***No mundo dos surdos***, que propõe a leitura e discussão de textos informativos sobre organização cultural e política educacional para surdos no Brasil. Assim, as unidades começam com conversações e terminam com narrativas que visam condensar o vocabulário e as estruturas gramaticais ensinadas.

O estudo do livro foi viabilizado por quatro disciplinas, semelhantes às disciplinas e conteúdos propostos por Felipe (2000), com carga horária de 40 horas/aula cada, oferecidas ao longo do curso, perfazendo uma carga horária total de 160 horas/aula. A aulas, realizadas na UFCG, ocorreram em dois dias

da semana (sexta e sábado) com duração de 4 horas cada dia, perfazendo uma carga horária de 8 horas/aula semanais.

As disciplinas ministradas foram: 1) *Língua Portuguesa*: leitura e compreensão de texto – que enfocou o estudo comparativo das línguas e técnicas de leitura de texto em segunda língua; 2) *Linguística Aplicada ao Ensino de Libras*.- enfocando o estudo metalinguístico da Libras e as implicações metodológicas para se trabalhar línguas em contexto; 3) *Metodologia para o ensino de língua* – que envolveu questões metodológicas e orientações para o trabalho com o ensino de línguas; e 4) *Prática de ensino de Libras* – envolvendo Planejamento e execução de aulas pelos instrutores participantes, sobre os conteúdos estudados e discutidos durante o curso.

Esta primeira etapa foi centrada nas atividades apresentadas pelo livro didático adotado e as disciplinas, de certo modo, deram cumprimento ao programa do livro. Considerando este fato nas avaliações, no segundo ano de execução as formadoras deram um novo enfoque ao projeto, como veremos a seguir.

2.2. Versão 2: Capacitação de Instrutores de Libras (2005)

Com o objetivo de dar continuidade às ações implementadas e aprofundar as questões linguísticas e didático-metodológicas que a formação específica no ensino de língua de sinais exige e que a etapa anterior conseguiu apenas introduzir, a segunda versão do projeto procurou aprofundar estes estudos, justificados pelas históricas carências pedagógicas e linguísticas na educação dos surdos e pelo pouco conhecimento sistematizado que os participantes possuíam sobre a Libras, já que apesar de usuários naturais, não detinham amplo conhecimento metalinguístico da língua, nem dominavam saberes específicos da formação docente.

Ao avaliar a etapa anterior, a equipe de formadoras sentiu necessidade de constituir um laboratório de proposição de cursos e de produção de material didático para o ensino de Libras, sugerindo a efetivação de um laboratório permanente de estudos e de formação continuada sobre o ensino desta língua, cuja função fosse a de irradiar ações nesta área para toda a Paraíba.

Desta forma, foi dada sequência à capacitação dos doze alunos/instrutores aprovados ao final do projeto de extensão do ano de 2004, adotando como metodologia a continuidade do estudo do livro *Libras em Contexto: curso básico*, mas desta vez enfatizando a produção de materiais didáticos, o planejamento e a execução e análise das aulas planejadas e ministradas, em duplas, para o grupo de participantes do projeto. A carga horária não foi alterada em relação à do ano anterior e as disciplinas trabalhadas também foram as mesmas.

O curso, nesta versão, foi executado em dois momentos. No primeiro momento, a turma toda se reunia aos sábados, pela manhã, para realizar

estudo crítico do livro “Libras em contexto”, estudo teórico e socialização das atividades propostas para a semana. No segundo momento, divididos em dois grupos, um era atendido nas quartas-feiras e o outro na sextas-feiras, onde cada grupo ficava responsável por estudar uma das aulas propostas na unidade dois do livro “Libras em Contexto”. O estudo que cada grupo realizava, consistia em olhar criticamente a atividade que o livro propunha, sugerindo algo diferente (se necessário), observando se o uso dos sinais da Libras estava adequado e organizando os aspectos a serem socializados no sábado, com os demais participantes do projeto.

As atividades desta segunda etapa envolveram o estudo de questões relacionadas à Cultura Surda, à formação de instrutores, aos surdos enquanto minoria linguística e à história da educação dos surdos no Brasil. Também foram desenvolvidas atividades de estudo de vocabulário, mas dando ênfase maior à elaboração do planejamento das aulas que seriam socializadas aos sábados. A atividade de planejamento possibilitava vivenciar, na prática, os conhecimentos teóricos apropriados na capacitação. Este exercício permitiu o despertar de um olhar crítico sobre o próprio fazer pedagógico, bem como uma discussão mais aprofundada sobre o livro *“Libras em Contexto: curso básico”*.

Nesta versão, houve também uma preocupação em propiciar aos surdos instrutores o contato com outros tipos de texto, como os literários, por exemplo, e não somente com os textos informativos e descritivos do livro adotado. Assim, os instrutores tiveram a oportunidade de vivenciar e ter acesso a outros gêneros textuais como: fotografia, quadros, poemas etc.

De acordo com uma das formadoras, em conversa informal, após os estudos realizados nestas duas etapas do curso, os instrutores já conseguiam se posicionar criticamente frente às discussões das quais participavam podendo, inclusive, analisar suas próprias aulas e planejamentos de forma mais crítica e mais consciente.

Houve, nesse ano de execução, mais uma desistência de cursista, provocado pelo horário de trabalho de sua empresa empregadora ficando, portanto, 11 cursistas para a versão seguinte.

2.3. Versão 3: Capacitação de Instrutores e Intérpretes de Libras (2006)

O terceiro ano de realização do projeto contemplou o aprofundamento da gramática da Libras, enfocando o estudo metalinguístico da língua de sinais. O número de cursistas desta etapa correspondeu aos 11 instrutores que concluíram a etapa anterior, acrescido de 17 intérpretes que vivenciaram o estudo da gramática da Libras e a interação comunicativa em língua de sinais. O grupo de formadoras foi acrescido de mais um membro, que ficou responsável pela capacitação dos intérpretes, mas esta parte não será tratada neste texto.

Nesta versão as formadoras propuseram, como atividade principal, a

elaboração de propostas de Cursos de Libras que pudessem ser oferecidas a diferentes instituições e áreas (saúde, indústria e comércio, por exemplo), capazes de provocar situações interativas de uso da Libras, bem como proporcionar alguma renda para os idealizadores das propostas. A intenção era que estas propostas, elaboradas em grupos de três pessoas, ao mesmo tempo em que pudessem ser uma alternativa de fonte de renda para os instrutores, fossem também aceitas por empresas que possuíssem surdos em seus quadros funcionais, possibilitando que os demais funcionários (ouvintes) pudessem ter acesso a cursos de Libras e estabelecer interações com os surdos (colegas de trabalho ou clientes) sem maiores dificuldades. Tinha também a intenção de fortalecer a cultura surda e a língua de sinais.

A sugestão dessa proposta de atividade foi impulsionada pelo o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436/02 e determina que cursos de línguas de sinais sejam ministrados, prioritariamente, por instrutores surdos tendo em vista serem usuários naturais desta língua e, consequentemente, considerados como as pessoas mais capacitadas para a execução desta atividade. Para isto, determina sobre a formação do professor e do instrutor de Libras, admitindo que esta pode ocorrer em cursos de formação continuada, promovidos por instituições de ensino superior.

Neste sentido, pensando em ampliar as possibilidades de campo de trabalho para os surdos instrutores, as formadoras tentaram, através da atividade sugerida, associar a legislação às necessidades de qualificação dos instrutores participantes do projeto de extensão em suas três versões. Todos as propostas de curso de Libras elaboradas foram socializadas, analisadas e avaliadas coletivamente com o grande grupo. Este foi, de acordo com as formadoras, um momento muito rico, porque possibilitou a todos os cursistas dar sugestões e discutir os pontos que se apresentaram problemáticos, tomando como referência todo estudo teórico, as atividades práticas vivenciadas e os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores. A carga horária desta versão foi semelhante à das versões anteriores.

Diante do exposto, foi possível perceber que as capacitações desenvolvidas nos três anos de execução dos projetos ofereceram aos instrutores cursistas uma formação inicial, constituída de saberes fundamentais para o exercício docente no ensino de língua de sinais. Isto foi possível devido ao fato das formadoras acreditarem nas capacidades e potencialidades do grupo envolvido, mas também devido a outras crenças que serão mostradas mais adiante, nesse texto. Cabe destacar que os sujeitos participantes, ex-alunos da Escola de Surdos de Campina Grande, posteriormente instrutores de Libras nesta escola ou em outras instituições, tiveram acesso a conhecimentos que transformaram suas ações didáticas, seu jeito de ser, pensar e agir.

De modo geral estes surdos são sujeitos que migraram da condição de alunos para a condição de instrutores e, com a participação nos cursos promovidos a partir dos projetos de extensão, migraram para a condição de professores.

3. SABERES ENVOLVIDOS NA PRÁTICA DO PROFESSOR

Ao tratar da condição de professor, faz-se necessário abordar sobre os saberes que são necessários à formação docente e que estão vinculados às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Para este fim, recorremos a Tardif (2002), ao afirmar que o saber docente é um saber plural e, portanto, social, constituído pelos saberes da formação profissional, pelos saberes disciplinares, pelos saberes curriculares e pelos saberes experienciais. Ele define os *saberes da formação profissional,* também chamados de saberes pedagógicos, como "o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores" (p.36), que se estabelecem através das formações iniciais ou continuadas oferecidas, resultando em saberes pedagógicos (saber-fazer e saber técnico) que remetem a reflexões racionais e normativas.

Os saberes da formação profissional, por sua vez, incorporam um outro tipo de saber oriundo dos grupos sociais e da tradição cultural, definidos e selecionados pela instituição universitária. São os *saberes disciplinares.* Estes correspondem às diversas áreas de conhecimento (história, geografia, matemática, etc.) e são integrados às disciplinas oferecidas nos cursos de formação de professores. Já os *saberes curriculares* são aqueles apresentados em forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que devem ser apropriados pelos professores, para poderem ser aplicados em sala de aula.

Por fim, a partir do exercício da profissão, o professor desenvolve saberes específicos que nascem das experiências individuais e coletivas vivenciadas no seu cotidiano e no seu meio, que vão resultar em habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Estes são os *saberes experienciais* (ou práticos).

Para Tardif (2000), os saberes dos professores são temporais, adquiridos através do tempo e manifestados através de "uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente" (p.13). São fenômenos que permanecem estáveis durante um tempo e representam crenças difíceis de serem modificadas e que são reativadas ao se defrontarem com problemas profissionais. Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos, porque provêm de diversas fontes, porque formam um repertório de conhecimentos unificados em torno de uma disciplina, tecnologia ou concepção de ensino e, ainda, porque buscam atingir diferentes objetivos sem exigir os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão.

Assim, o trabalho em sala de aula requer uma variedade de conhecimentos anteriores, saberes plurais, habilidades específicas ou competências diversas por parte dos professores. Cabe ao professor, portanto, a capacidade para articular tais saberes à sua prática, para poder transformar-

se num professor ideal, definido por Tardif (2002, p.39) como “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Em contrapartida, cabe à universidade e aos cursos de formação de professores fornecer os subsídios necessários para constituir esses saberes e formar o profissional reflexivo, capaz de rever e reconstruir seus valores, crenças, concepções e, a partir disso, ser capaz de provocar mudanças em sua ação de ensino.

Diante do exposto, entende-se a aquisição desses saberes como elemento fundamental na formação dos instrutores surdos, uma vez que, ao proporcionar a eles a aquisição e conhecimento desses saberes, amplia-se a possibilidade de qualificação do trabalho que desenvolvem no ensino de Libras e, em consequência, melhores resultados são alcançados em relação ao conhecimento e à aprendizagem de alunos surdos ou ouvintes, participantes dos cursos de Libras ministrados por esses instrutores.

4. O ESTUDO DAS CRENÇAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

A investigação sobre crenças na aprendizagem de línguas em Linguística Aplicada (LA), surgida em meados dos anos 1980, no exterior, e em meados dos anos 1990, no Brasil, apresenta-se como um tema ainda muito recente, que tem despertado interesses e pesquisas sistemáticas (BARCELOS, 1995; SILVA. 2000; SILVA, 2001) sobre crenças dos alunos e/ou professores relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem.

No Brasil, o conceito de crenças surgiu de uma mudança na visão de língua com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo. Ganhou força a partir dos estudos de Leffa (1990), quando investigou as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série; das proposições de Almeida filho (1999), quando definiu “culturas de aprender” como experiências típicas da região, às quais os alunos recorrem nos momentos de aprendizagem e que evoluem para tradições ou mitos, podendo influir no processo de aprendizagem de um novo idioma; e nos estudos de Barcelos (1995; 2001) que utilizou o conceito “cultura de aprender” para investigar as crenças de alunos formandos de Letras.

> O conceito de crenças não é específico da L.A. É um conceito antigo em outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente da filosofia, que se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro. (BARCELOS, 2004, p.129)

Barcelos define crenças como “opiniões e ideias que alunos (e

professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas" (2001, p.72). Almeida Filho, por sua vez, define crenças dos professores como "o conjunto de disposições que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira" (1999, p.13).

Como se vê, o conceito de crenças mostra-se bastante complexo, devido à existência de variadas definições e diferentes termos utilizados para se referir a elas. Imaginário, representações, opiniões, ideias, costumes, conhecimento tácito, cultura de aprender e filosofia de aprender são alguns exemplos. Estas definições estão relacionadas ao que é linguagem, aprendizagem de língua e ao que é aprender e nascem das experiências vivenciadas nas interações, nos contextos e na capacidade de pensar sobre o que acontece à nossa volta. Dada à complexidade do termo, nos importa saber que as crenças existem e que interferem, ou influenciam, de certa forma, nos processos de aprender e de ensinar, bem como são influenciadas.

Relacionando essa temática ao ensino de surdos, encontramos algumas crenças que são apresentadas com maior frequência por professores e alunos. Tais como:

> 1) Os surdos só leem textos pequenos e simples. 2) Os surdos mais viajados aprendem mais. 3) Se o surdo não conhece direito nem a língua de sinais, não vai aprender a língua portuguesa. 4) É preciso conhecer melhor a estrutura da língua de sinais. 5) A língua de sinais é difícil para o professor (ouvinte). 6) Os surdos não têm conhecimento prévio, não sabem nada. (SILVA, 2007, p.69).

Crenças desse tipo podem interferir no processo de ensino/aprendizagem, bem como nas escolhas em relação às tarefas e atividades utilizadas pelos professores em sala de aula. Barcelos (2001) defende que a relação entre crenças e estratégias é recíproca e que esta relação influencia na escolha da abordagem de ensino e, em consequência, nas práticas em sala de aula. Para ela, não apenas as crenças definem as estratégias utilizadas, como também o uso de certas estratégias origina outras crenças.

5. CRENÇAS REVELADAS NAS FALAS DOS INSTRUTORES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA DE SINAIS

Nas entrevistas realizadas, durante a coleta de dados da pesquisa de dissertação, as falas dos sujeitos revelaram três crenças que se mostraram recorrentes. A saber: 1) O nativo vai ensinar melhor a língua alvo, por conhecer e dominar esta língua; 2) É necessário o conhecimento da metalinguagem da língua; e 3) Professor é aquele que detém as técnicas metodológicas, o domínio do conteúdo e uma formação acadêmica. Tais crenças se originaram

das perguntas sobre quem poderia ser considerado o melhor professor da língua de sinais e quais conhecimentos, competências e saberes seriam necessários para isso. Apresentaremos aqui, somente trechos das falas dos 04 instrutores surdos, sujeitos da pesquisa mencionada, que foram identificados com a legenda "IS" (**I**nstrutor **S**urdo), acrescida do número de ordem das entrevistas realizadas.

Em relação à crença 1, ao serem perguntados sobre quem seria o melhor professor de Libras, os informantes responderam que seria "o próprio surdo", apresentando os seguintes argumentos:

> **Exemplo 01:**
> **IS1 –** (...) Os surdos conhecem a língua de sinais realmente e têm o domínio da língua de sinais.
> **IS2 –** (...) porque o instrutor sabe a língua de sinais... (...) Os professores ouvintes... eles não têm um desenvolvimento da língua de sinais.
> **IS3 –** (...) para que os alunos possam aprender língua de sinais e possam aprender coisas sobre a língua que eles não sabem... **(...)** é melhor que eu, surdo, seja instrutor de língua de sinais, para que os alunos surdos possam desenvolver, possam crescer e saber a língua de sinais como eu sei.
> **IS4 – (...)** Ele realiza trocas comunicativas e conhece a língua de sinais.

Como usuário legítimo da língua de sinais, adquirida nas interações comunicativas com outros surdos e não aprendida sistematicamente, o surdo possui conhecimento sobre seu funcionamento, embora não seja um conhecimento metalinguístico. Entretanto, afirmar que, por dominar essa língua como usuário, não significa, em consequência, que seja o melhor professor. É preciso o domínio da Libras, mas também de outros saberes.

Os argumentos acima destacam a importância da inserção do instrutor no ensino da língua de sinais e no processo educacional de alunos surdos, assim como a insatisfação com professores ouvintes que não são proficientes. A fala de **IS3,** em especial, além de destacar a participação do instrutor surdo no processo educacional como condição para a aprendizagem da língua de sinais, traz consigo a concepção de língua que permite ao indivíduo receber, bem como expor, valores sociais de sua comunidade. Reivindicar para o surdo adulto o papel de professor de língua de sinais na escola para surdos, traz a reboque a constituição de sujeitos mais autônomos, desenvolvidos linguisticamente e culturalmente, com uma identidade e autoimagem mais positiva.

A esse respeito Sá (1999, p.213) diz que os surdos "são coadjuvantes na construção de uma autoimagem positiva e são construtores de uma cultura que se desenvolve e se enriquece gradativamente".

Assim, não basta apenas o uso da língua de sinais por surdos e ouvintes, mas o protagonismo do surdo como partícipe do processo

educacional, como articulador de propostas educacionais que melhor atendam necessidades educacionais, como modelo de construção de identidades surdas positivas, como disseminador da cultura de seu grupo, como detentor de metodologias que gerem aprendizagens verdadeiramente significativas para a comunidade surda.

Desta forma, a crença 1 se coaduna com a necessidade de qualidade e elevação do nível de escolaridade e desempenho desta comunidade, oportunizando a superação da defasagem que ainda existe no desenvolvimento da leitura e escrita, ampliando a possibilidade de aquisição de conhecimentos escolares e gerais, proporcionando um desenvolvimento mais global de alunos surdos.

Em relação às crenças 2 e 3, elas se complementam e se encaixam, uma vez que o conhecimento da metalinguagem (crença 2) se insere na condição de professor como aquele que detém técnicas metodológicas, domínio de conteúdo e formação acadêmica (crença 3).

Na atualidade, existe uma grande discussão sobre a necessidade de construção de uma nova base teórica para o ensino de língua, que esteja pautada na língua em uso e nas variações e mudanças linguísticas. Nesse contexto, o conhecimento de várias normas linguísticas é importante e o domínio destas dará aos sujeitos condições de entender e produzir textos escritos considerados cultos, bem como dará ao usuário da língua prestígio social.

Sendo assim, para que o instrutor surdo seja alçado à condição de professor, em particular, à condição de professor de língua de sinais, é necessário que domine conhecimentos metalinguísticos. Nessa direção, questionados sobre os conhecimentos necessários ao instrutor para torná-lo professor, os informantes foram unânimes em responder que eram os conhecimentos sobre o objeto de ensino, nesse caso sobre a língua de sinais, portanto, um conhecimento sistêmico. A esse respeito, Tardif (2002) afirma que

> [...] todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. (p.35)

Os depoimentos dos instrutores sinalizaram que a obtenção desses conhecimentos refletiu de forma positiva no ensino de Libras e na aprendizagem desta língua pelos alunos, como mostram os exemplos abaixo:

> **Exemplo 02:**
> **IS3 –** Eu não sabia como ensinar... Era difícil! Na Universidade (referindo-se ao projeto de capacitação da UFCG), a gente estudou sobre a língua de Sinais... exercitou e agora a gente conhece mais profundamente a língua, então a gente ensina melhor. Agora a gente tem sinais, a gente conhece, a gente tem mais claro o conhecimento

> sobre a língua de sinais, sobre as expressões faciais, sobre os parâmetros da língua, a função das expressões faciais, do classificador... Então a gente começa a entender que essas diferenças compõem os sinais... Agora mudou a disciplina, porque a gente ensina Libras e ensina como ela funciona, como se organiza, e os alunos têm uma visão mais clara sobre a língua de sinais e a gente percebe que eles têm um desenvolvimento melhor.
> **IS4 –** Estudei a língua de sinais, os parâmetros, a cultura... Aprendi sobre cultura surda e fiquei surpresa ao descobrir que existe uma cultura surda... que os sinais têm sinônimos... diversas coisas...

Conforme as assertivas acima, a partir da execução dos projetos de extensão os instrutores passaram a incorporar uma visão sistêmica ao seu trabalho. Isto ficou claro no depoimento de **IS3** quando disse: "(...) Agora mudou a disciplina, porque a gente ensina Libras e ensina como ela funciona, como se organiza, e os alunos têm uma visão mais clara sobre a língua de sinais (...) têm um desenvolvimento melhor".

De modo geral, o estudo da gramática, organização e funcionamento da língua de sinais possibilitou aos instrutores compreender aspectos próprios da Libras, favorecendo a comparação desta com as línguas escritas e gerando um conhecimento mais amplo de ambas as línguas. Para Skliar (1998, p.27), "pôr a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo" e, consequentemente, isto contribui para uma escolarização mais adequada e responsável.

Ao avaliarem as capacitações oferecidas pela extensão universitária, os instrutores revelaram o seguinte:

> **Exemplo 03:**
> **IS1 –** Antes, o instrutor não sabia o que era uma organização metodológica, planejamento, não tinha metodologia de ensino, era uma bagunça. As aulas não tinham sequência, era tudo muito desorganizado. (...) o instrutor aprendeu que tem que ter organização metodológica, didática, para poder dar aulas. Agora o instrutor está planejando, organizando a metodologia, estudando a gramática para ensinar e selecionando conteúdos, que eles não sabiam como era. Esse conhecimento é muito importante para os surdos.
> **IS2 –** Antes eu não sabia nada sobre metodologia, conteúdo, desenvolvimento... Aprendi como é que eu chego em sala, como me apresento, como apresento os conteúdos, como organizar a aula, como construir uma metodologia de ensino... Agora é diferente e o desenvolvimento nas salas está muito melhor. Antes eu ensinava só sinal, sinal, sinal, lista de sinais. Agora é diferente! Aprendi que a língua precisa ser contextualizada e que eu preciso conhecer a gramática da língua, saber avaliar os alunos, saber realizar trocas, saber planejar.
> **IS3 –** Antes do curso eu não sabia como ensinar. Era difícil. Depois do curso eu aprendi como um instrutor se comporta, como ensina, como trocar com os alunos, como estudar mais profundamente a

> língua de sinais, como planejar e organizar uma aula. A gente estudou, exercitou, e agora a gente conhece mais profundamente, prepara a aula e ensina melhor. Minhas ideias clarearam sobre o que eu preciso ensinar para os surdos. É preciso que a escola tenha professores surdos. (...) Precisa que os instrutores passem a ser professores, mas eu sei que para isso precisa de uma formação, precisa de um curso.
>
> **IS4 –**A gente aprendeu que tem que ter planejamento, organização da aula... Aprendeu o que significa uma palavra no contexto, qual é a gramática própria de cada língua... Então, agora, começou a ter planejamento, organização da aula e se considerar o contexto no ensino da língua de sinais. Antes eu não sabia nada de planejamento. Pensava que ensinar era só ensinar. Descobri que, primeiro, você tem que planejar, ter objetivos para ensinar e só depois disso é que pode ensinar. (...) hoje eu penso como eu ensino para os surdos, como eu ensino para os ouvintes, quais são as diferenças e interesses, para poder eu ir para a sala de aula e ensinar.

As falas acima mostram a tomada de consciência sobre o papel do professor e os saberes que estão envolvidos no processo educacional. Todos reconheceram a importância da organização metodológica, da formação profissional, bem como expressaram as mudanças que os conhecimentos adquiridos provocaram nas suas práticas e, também, reconheceram a importância da graduação para o alcance de uma formação profissional mais ampla.

Para Tardif (2000) o que diferencia uma profissão de uma ocupação é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo, caracterizando o conhecimento profissional do professor como um conhecimento especializado e formalizado que, por intermédio das disciplinas científicas, sustentam a prática do professor.

Diante do exposto, percebe-se que os conhecimentos desenvolvidos no decorrer do curso de capacitação oferecido aos instrutores surdos estão diretamente associados ao que Tardif (2000) entende que deve fazer parte da formação docente, uma vez que tais conhecimentos já estão sendo articulados e, consequentemente, modificando crenças reveladas anteriormente.

Destaca-se aqui a fala de **IS4** quando diz: “hoje eu penso como eu ensino para os surdos, como eu ensino para os ouvintes, quais são as diferenças e interesses, para poder eu ir para a sala de aula e ensinar”, sinalizando uma saída da condição de usuário para especialista, tendo em vista que começa a refletir sua ação, pensando nos interesses e diferenças dos grupos de alunos que atende.

Além disso, as ações desenvolvidas nas três versões dos projetos de extensão e enfocadas nesse texto tiveram longo alcance, como podemos verificar no Quadro 01.

QUADRO 01: Situação do Cursistas dos Projetos de Extensão em 2014.

Identificação	Sexo	Formação	Situação	Função	Instituição
Cursista 01	F	Letras-Libras/Esp.Libras	Concluída/Cursando	Professora	Municipal
Cursista 02	M	Ensino Médio	Concluído	Op. Máquina	Indústria
Cursista 03	M	Letras-Libras	Concluída	Professor	Municipal
Cursista 04	M	Ensino Médio	Concluído	Instrutor	Municipal
Cursista 05	M	Pedagogia	Cursando	Instrutor	Estadual
Cursista 06	M	Letras-Libras	Cursando	Op. Máquina	Indústria
Cursista 07	F	Letras-Libras/Esp.Libras	Concluída/Cursando	Profa.Auxiliar	UFPE
Cursista 08	F	Ensino Médio	Concluído	Instrutora	-
Cursista 09	M	Pedagogia	Cursando	Instrutor	UFCG
Cursista 10	F	Ensino Médio	Concluído	Instrutora	-
Cursista 11	M	Letras-Libras/Esp.Educ.	Concluída/Cursando	Instrutor	ASCG

FONTE: Pesquisa direta, 2014.

Este quadro apresenta os desdobramentos das capacitações, refletidos positivamente na vida dos participantes, visto que dos 11 que participaram de todas as versões dos cursos, apenas 02 se mantém trabalhando na produção de setores da indústria. Como se pode verificar, a maioria buscou qualificação acadêmica e profissional, assim como prestou concurso e passou em instituições municipais, estaduais e federais.

Outro fato importante a destacar é que estes sujeitos se tornaram referência positiva para outros surdos, que se destinaram à submissão de concurso vestibular para cursar o nível superior ou concurso público, em busca de autonomia financeira tendo, um deles, sido aprovado nos concursos para o magistério superior da UFCG e da UFRGS, bem como sido aprovado no mestrado da UFRGS.

Diante do exposto, cabe enaltecer a inciativa das professoras da UFCG na elaboração e execução de projetos de extensão tão importantes, visto que alcançaram grandes e preciosos desdobramentos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, apresentamos resumidamente três versões de projetos de extensão que capacitaram e prepararam instrutores surdos para a docência, numa experiência pioneira na cidade de Campina Grande. Participaram de todas as versões dos projetos 11 pessoas surdas, instrutores de Libras, que revelaram crenças sobre a preparação para a docência. Estes informantes puderam transformar suas realidades de sala de aula a partir dos conhecimentos adquiridos durante os cursos de capacitação oferecidos pela

UFCG. Mais que isso, puderam transformar suas vidas pessoais, acadêmicas, profissionais e sociais, visto que a maioria se encontra hoje graduada o na Pós-graduação, quando antes, no período em que os projetos foram executados, parte deles sequer haviam concluído o ensino médio.

Sobre as questões que estão no centro da formação docente, é preciso rever o papel da teoria e da prática nos processos de formação do professor, bem como os saberes que estão envolvidos nesses processos, investigar como os professores se relacionam com eles e que tipo de crenças, competências, concepções e trajetórias podem estar associados à sua experiência e formação. A inserção do professor surdo no processo educacional e no ensino de Libras, além de favorecer um ambiente legítimo de trocas linguístico-culturais, pode favorecer a concretização de propostas curriculares mais adequadas às especificidades pedagógicas e metodológicas do ensino para surdos, enriquecendo as aprendizagens e conhecimentos desses alunos.

Nessa direção, consideramos que a experiência vivenciada por pelos instrutores surdos de Campina Grande, foi de fundamental importância para a sua qualificação e para a transformação do processo educacional da comunidade surda local. Sendo assim, cabe enaltecer iniciativas dessa ordem e divulgar resultados tão importantes e surpreendentes, a fim de motivar outros pesquisadores para desenvolverem projetos dessa natureza, assim como motivar estudantes e instrutores a repensarem suas vidas acadêmicas, profissionais e pessoais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.* Campinas, SP: Pontes, 1993.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras.* Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado de arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada.* Vol. 01. Nº 01, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, Vol. 07, Nº 01, 2004

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, de 22 de Dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000.

_____. Lei Nº 10.436, 24 de Abril de 2002**.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 17 de

maio de 2014.

FELIPE, Tanya Amaro & MONTEIRO, Myrna S. *Libras em Contexto:* curso básico - livro do Professor/instrutor. Brasília: Programa de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP, 2001.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. & PEREIRA, Aracy. *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.
SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Educação de Surdos:* a caminho do bilinguismo. Niterói: EdUFF, 1999.

SKLIAR, Carlos (org.). *Estudos Surdos em Educação:* problematizando a normalidade. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. *A Surdez:* um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SILVA, Izabel Maria da. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras:* um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2000.

SILVA, Luciana Oliveira. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras:* um estudo comparativo. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2001.

SILVA, Rosalva Dias da. *Formação de Instrutores:* uma experiência que prepara surdos para a docência. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Capítulo V

ECOS DISCURSIVOS: O IMAGINÁRIO SOCIAL DE UM ÍNDIO INCAPAZ

Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo
Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi

ECOS DISCURSIVOS: O IMAGINÁRIO SOCIAL DE UM ÍNDIO INCAPAZ

Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo
Doutoranda em Letras. Linguagem e Sociedade. Bolsista CAPES
Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. Cascavel - PR.
Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi
Docente da UNIGRAN - Centro Universitário da Grande Dourados
Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras na (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul) – UEMS - Campo Grande – MS.

RESUMO: O presente trabalho pretende realizar uma leitura acerca dos discursos que fomentam o imaginário social em relação aos indígenas, mais especificamente os indígenas das aldeias do Município de Dourados/MS. Para a reflexão traremos o enunciado- "As crianças da aldeia não nascem espertinhas como as da cidade", presente na narrativa de uma professora indígena ao se referir à capacidade intelectual dos alunos indígenas de sua comunidade. O trecho narrativo é um recorte do trabalho desenvolvido por Figueiredo, (2013), nas escolas indígenas do referido município. Como base teórica, nos pautamos nas concepções da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, mais detidamente na concepção de Pêcheux (1988) no que tange à questão de formação discursiva (FD) e imaginária (FI), por entendermos que os dizeres da atualidade estão atrelados a outros discursos constituídos ao longo da história. Desse modo, esses discursos constituintes sugerem haver uma linha imaginária que define os lugares e imagens sociais. Nesse sentido, buscamos como pano de fundo, o texto "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes" do autor, Boaventura de Sousa Santos, por entender que o mesmo possibilita uma visualização da existência de uma divisão radical da realidade em "deste lado da linha" e "do outro lado da linha" que relega o outro lado à inexistência, invisibilidade e exclusão. (SANTOS, 2010, p. 23). Assim, considerando a perspectiva de entremeio da AD, tentamos trazer a pauta, os discursos circulantes na atualidade que visam à naturalização da imagem de um índio incapaz.
PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso; Imagem; Indígena.

1. INTRODUÇÃO

O contexto em que se encontra a população indígena do município de Dourados/MS pode ser caracterizado como sociolinguisticamente complexo, visto as condições que vivem essa população. A proximidade das aldeias com os centros urbanos, o aumento populacional, quase 15.000 indígenas, confinados em uma área reduzida para o sustento dos mesmos, são alguns dos fatores que contribuem para a complexidade do contexto. Faltam alternativas de sobrevivência dentro das aldeias e, em decorrência disto,

percebe-se a presença das mulheres e crianças indígenas nos centros urbanos, buscando vender o pouco que conseguem produzir em seus quintais como, mandioca, milho e galinha; a aldeia não consegue mais suprir as necessidades de seu povo.

São sinais explícitos de que já não é mais possível viver como viviam os antepassados de modo tradicional. Não há mais trabalhos para os homens nas aldeias, assim o que lhes restam são os empregos nas usinas de cana de açúcar do município e região. A pesca, a caça, a busca pela matéria prima para seus artesanatos já não fazem mais parte do cotidiano desse povo. Porém, esses não são os únicos desafios enfrentados pelos indígenas, juntamente a esses, temos a questão da educação escolar desenvolvida nas escolas indígenas, que pelo não cumprimento das prerrogativas legais que garantem uma educação escolar diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade, corrobora discursos estigmatizados de uma educação inferior. Por conseguinte, essa imagem negativa não se destina somente a produtividade escolar, mas ecoa e reflete a imagem do sujeito indígena.

Nesse contato obrigatório, surge outro desafio: domínio da língua do não índio, o português. Desafio esse necessário, pois é a língua predominante. A língua do índio, por mais que esse indígena esteja vivendo praticamente dentro da cidade, não possui representação em nenhum campo social diferente de seu convívio familiar, ou seja, sua língua não existe na sociedade dominante, não aparece em lugares de destaques, logo, esse índio é entendido como um indivíduo sem voz nesse contexto.

A esse indivíduo é negado a utilização de sua língua em todos os contextos, fora da aldeia, pois ela é negligenciada, é considerada feia, sem prestígio algum. O português falado por ele é visto como errado, também não possui o domínio da escrita visto que, por sua história, a escrita não faz parte da sua cultura, ou seja, é de base oral, assim, se depara em uma sociedade letrada, em que a escrita predomina, impõe valores e determinam lugares sociais, logo, esse índio é silenciado.

Esse é o contexto da maioria dos indivíduos desse estudo, sem terras, sem língua, sem alimento, considerados como bichos, que dividem o lixo da cidade com os animais, preguiçosos, bêbados, sujos, e, muitas vezes, são denominados como animais, pela brutalidade com que enfrentam os conflitos dentro da aldeia. A eles ainda cabe o rótulo de incompetentes, pois não conseguem acompanhar o desenvolvimento de um modelo de escola, não condizente a sua realidade.

Inserido em um sistema que não atende nem as necessidades daqueles que possuem a cultura da escola, são obrigados a dar uma resposta que o próprio sistema não tem, ainda sem considerar que o índio não possui a cultura da escola, aprender possui significado diferente do não índio, escola para o índio é a própria natureza, o convívio do dia a dia, a observação com os mais velhos. Nessa direção, Schaden (1974, p.60) relata que a presença da cultura infantil entre os indígenas da etnia Guarani é quase nula: “Poucos são os

brinquedos que não se reduzem à imitação de atividades dos adultos. Diante disso, o lúdico é um reflexo do cotidiano de seus pais. O menino Mubuá já na idade de três anos começa a exercitar-se no manejo de arco e flecha, cedo também constrói o seu mundeuzinho de jiçara". Assim se caracteriza o aprendizado para o indígena, diferente da educação escolar que é invenção do não índio e que precisa ser diferenciada de educação indígena, como sugere Sales (2010).

> Assim, quando observamos o processo de ensino/aprendizagem na aldeia Jaguapiru, no qual, crianças, jovens e mulheres se reúnem debaixo dos mangueirais para tomar tereré, ou em outras atividades corriqueiras do grupo. Percebemos que a transmissão de conhecimento do povo não passa por conhecimento escolar algum e aquelas pessoas são sujeitos índios ou "aprendizes de índio" se preparando para serem produtivos naquele grupo étnico. (SALES, 2010, p.31).

Diante disso, insistir em querer tornar o *outro* em *eu*, é uma atitude ilusória, pois é isso que está acontecendo com essa população, afunilada, por não partilhar dos mesmos valores que o não índio, realmente sente-se incapaz, pois a adesão ao universo do *outro* não é possível, nem mesmo discursivamente, assim não consegue ser índio e não sabe como ser não índio. Assim, vive a deriva, e por essa sua fragmentação, uma vez que não consegue ser nem um nem outro, é passivo de diversos atos preconceituosos e racistas.

Nesse sentido, considerando sua configuração de lugar de encontro e reformulação dos saberes decorrentes de outras áreas do saber e pela possibilidade de articulação da ordem do linguístico com o sócio ideológico, entendemos que os pressupostos teóricos da Análise do Discurso (doravante AD), dialogam com essa discussão, uma vez que estudar discursos é antes de tudo estudar questões que não estão em terrenos tranquilos, ou seja, ainda são motivos de embates discursivos que ecoam as inferências instituídas sócio historicamente.

Após essa breve visualização do referido contexto, que o caracteriza como um minorizado, e isso possui grande influência para entendermos os efeitos de sentidos provocados pelos discursos referentes ao mesmo, apresentamos a sequência discursiva que norteará essa reflexão, "*As crianças da aldeia não nascem espertinhas como as da cidade"*. Destacamos que o mesmo é recorte do trabalho de Figueiredo (2013), intitulado – "Uma leitura dos Indicadores Avaliativos do INEP – Provinha Brasil. O caso das escolas indígenas no MS", assim no decorre da geração dos dados, em uma reunião pedagógica com professores das escolas indígenas, em que se discutiam a possibilidade de implementação de mais uma disciplina no currículo escolar indígena, uma professora indígena questiona essa possibilidade argumentando que nem tudo que existe nas escolas da cidade pode ser desenvolvido nas escolas indígenas porque "as crianças da aldeia não nascem espertinhas como

as da cidade”.

2. ANÁLISE DO DISCURSO E SEUS ENTREMEIOS

Desde seu início a análise do discurso (AD), de base francesa, no intuito de se instituir como disciplina própria, buscou se distanciar das correntes teóricas dominantes da época, o gerativismo e o estruturalismo, legitimando assim, um novo objeto de estudo intitulado “discurso”, que teve como precursor o filósofo francês Michel Pêcheux, em *Analyse Automatique Du Discours*, de 1969, propondo um campo de estudo de entremeio, que possibilitasse o diálogo entre a história, a psicanálise e a linguística, assim, são esses espaços inerentes a exterioridade da língua, susceptíveis a vários outros enunciados, que interessam a AD.

> Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PÊCHEUX, 1997, p. 53).

Logo, o exposto acima vem reiterar a análise do discurso (AD) como uma disciplina de entremeio, transdisciplinar, a qual nos possibilita uma análise dos discursos distanciada das concepções estruturalistas e gerativistas com que se focavam os estudos referentes à língua. Desta forma, percebe-se que os discursos não podem ser entendidos apenas como uma simples transmissão de informação entre A e B e sim, o que impera nesse caso são os efeitos de sentidos produzidos nessa interação. Portanto, se o que é relevante em AD é o que resulta da interação discursiva, considerando também a incompletude dos discursos, podemos inferir que metodologia e teoria, nessa área, são indissociáveis. Essa instabilidade metodológica da AD pode ser evidenciada nas colocações abaixo.

> O paradoxo da Análise do Discurso encontra-se na prática indissociável da reflexão crítica que ela exerce sobre si mesma sob a pressão de duas determinações maiores: de um lado, a evolução problemática das teorias linguísticas; e de outro, as transformações no campo político-histórico. São, portanto, dois estados de crise que se encontram no ponto crítico da Análise do Discurso. (PÊCHEUX, [1981] 2009, p. 21).

Nessa direção, a AD reclama por dispositivos metodológicos que a sustente. Essa característica também é o que a fundamenta como disciplina de

entremeio, visto beber em outras fontes teóricas para certificar seus estudos. Diante dessa capacidade dialógica da AD, nos aproximamos dos estudos de Boaventura de Souza Santos, que com a metáfora “Norte Versus Sul”, citada por ele, também entendida como “Linha Abissal”, representa, de um lado, o discurso homogêneo e dominante do mundo ocidental, em conflito, com as vozes do Sul, o outro lado da linha, apontadas como vozes de “resistência” ao primeiro.

Nesse sentido, de acordo com as orientações dos trabalhos de Santos (2002; 2006; 2010), direcionados aos silenciamentos do e no dizer, podemos inferir que os mesmos estão atrelados à lógica ocidental, e determinam como deve ser dito e principalmente o ponto de vista de quem diz. E isso acontece há 150 anos, decorrente da terminologia do saber, isso pressupõe a existência de uma racionalidade, responsável pela divisão do mundo em Norte e Sul, e assim o que se produz discursivamente entre os mesmos, são entendidos como humano e subumano, verdadeiro e falso.

> “A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética”. (SANTOS, 2010, p.71).

Essa separação é entendida como linha abissal (SANTOS, 2010), onde no lado positivo estão os convencionados como certo, superior, os que estão na legalidade, “normalidade”, enquanto que do outro lado, estão os errados, inferiores, os que transitam na ilegalidade, são anormais, logo, são instaurados no espaço da inexistência, não reconhecimento, ausência, impossibilitados da co-presença dos dois lados da linha. Essa é a lógica do pensamento ocidental, assim o lado positivo para se afirmar, ser legitimado, precisa silenciar, ocultar, o outro lado, conjuntamente, suas práticas, costumes, seus discursos, também são constantemente silenciados.

A Análise do Discurso, não visa à origem do mesmo, ou seja, o sentido inicial de um enunciado, entendendo o autor como enunciador pleno e consciente de seu dizer, mais que isso, a AD, busca, também, evidenciar aquilo que um enunciado silencia, logo, são os não ditos do discurso, juntamente aos seus efeitos de sentido produzidos.

Diante disso, para um analista de discurso de orientação francesa, o cerne da questão não está centrado no que o autor quis dizer com determinado enunciado, e sim quais as práticas sociais que sustentam sua materialização. Assim, seria mais adequado pensar os protagonistas de discursos não apenas

como indivíduo, mas sim como representantes de determinados lugares sociais, responsáveis pela elaboração de determinadas formações imaginárias, que consequentemente, dependendo da imagem que cada um faz de si próprio e do outro, determinarão diversos discursos.

Cabe destacar que o contexto de produção determina o dizer, que é representado por formações imaginárias que determinam os lugares dos interlocutores e, como já mencionado, reflete a imagem que se fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro. Logo, os discursos não se caracterizam por simples trocas de informações entre A e B, mas sim em efeitos de sentidos entre seus interlocutores, que são constituídos a partir das relações de poder inerentes aos lugares sociais.

> [.....] esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que o *lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isso é, *presente*, mas *transformado*; e outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma serie de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 1990, p. 82).

Nesse sentido, visamos trazer os discursos dos professores indígenas com o objetivo de contrapor aos discursos socialmente disseminados de um índio incapaz e uma educação escolar indígena menor, ou seja, de baixa qualidade. O imaginário social reflete um ponto de vista que não é do indígena, assim somente um discurso é naturalizado como uma verdade, ou seja, um discurso de incapacidade. Isso sugere a existência de uma sustentação que garante a permanência desse conceito, assim o autor postula que seja.

> Suporte do pensamento contido em uma outra proposição, e isso por meio de uma relação de implicação entre duas propriedades, α e β, relação essa que enunciamos sob a forma "o que é α é β". "Daremos a essa relação o nome efeito de sustentação, destacando que é ela que realiza a articulação entre as proposições constituintes". (PÊCHEUX, 2009, p.101).

A relação, língua, sujeito e história é o que norteia as investigações em AD, pois a partir dessa tríade é possível evidenciar não apenas os discursos circulantes, mas principalmente os efeitos de sentidos que os mesmos produzem em determinados contexto. Nessa direção, ainda podemos destacar as tomadas de posições do sujeito a partir dos sentidos, uma vez que são interpelados pelas formações ideológicas que determinam o que pode e deve ser dito. Assim, o discurso em questão aqui, **"As crianças da aldeia não nascem espertinhas como as da cidade"**, proferido por uma professora indígena, pode ser entendido como pertencentes a outros discursos direcionados a esse público, ou seja, é parte de uma formação discursiva (FD)

construída sócio historicamente, responsáveis pela constituição da imagem que temos referente ao índio.

Considerando toda a configuração de uma FD, percebe-se que a mesma não pode ser entendida fora do interior ideológico, ou seja, a relação de lugares no interior de um aparelho ideológico não pode estar desvinculada, assim a noção de enunciados se torna mais complexas, pensadas as condições de produção com essa articulação de vários enunciados em vários contextos, formando assim um feixe de enunciados. Isso remete a existência de regras que permitem que determinadas formações permaneçam ou desapareçam, por conseguinte, vale destacar que as FDs são as responsáveis por determinarem os sentidos adquiridos pelas palavras, segundo a posição e relação da mesma como os lugares no cerne de um aparelho ideológico, inseridas numa relação de classes.

Desse modo, novos sentidos podem compor uma FD, porém, mesmo que a inicial seja subordinada a posterior, ambas, de formas diferenciadas, tratam das mesmas coisas, não causaria efeito de sentido sem a aceitação entre os falantes sociais, pois são construídas a partir de relações de classes, como sugere Pêcheux.

> Uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes; pode fornecer elementos que integram em novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas. [...]
> O ponto da exterioridade relativa de uma formação ideológica em relação a uma formação discursiva se traduz no próprio interior desta formação discursiva; ela designa o efeito necessário de elementos ideológicos não discursivos (representações, imagens ligadas a práticas etc.) numa determinada formação discursiva. Ou melhor, no próprio interior do discursivo ela provoca uma defasagem que reflete esta exterioridade. Trata-se da defasagem entre uma e outra formação discursiva, a primeira servindo de algum modo de matéria prima representacional para a segunda, como se a discursividade desta "matéria prima" se esvanecesse aos olhos do sujeito falante. Trata-se do que caracterizamos como o esquecimento nº1, inevitavelmente inerente à prática subjetiva ligada à linguagem. Mas, simultaneamente, e isto constitui uma outra forma deste mesmo esquecimento, o processo pelo qual uma sequência discursiva concreta é produzida, ou reconhecida como sendo um sentido para um sujeito, se apaga, ele próprio, aos olhos do sujeito. (PÊCHEUX, 1990, p. 168-169).

Nesse sentido, é pertinente observar que se deve levar em consideração algo externo à língua, no intuito de entender o que nela é dito. Assim, somente a descrição da língua para se explicar os fenômenos por ela envolvidos, sugere não ser suficiente diante de tal complexidade. É preciso considerar os acontecimentos históricos e discursivos que referentes a questão, para assim tentar compreender o porquê, ainda hoje determinados discursos como o

citado anteriormente, produz sentido.

No discurso da professora, podemos perceber que há o que Pêcheux denomina como esquecimento número 1, em que a mesma não percebe a reprodução de outros discursos já ditos nessa mesma direção que vem colocar o sujeito índio em situação de incapaz, assim tem se a ilusão de ser origem de seu dizer. Ainda é possível destacar que o referido discurso de incompetência e inferioridade já está cristalizado até mesmo entre os próprios indígenas, e isso vem evidenciar a força que enunciados racistas e conformistas possuem em ditar os lugares e as posições dos sujeitos, assim o sujeito repete o discurso do não índio esquecendo até mesmo de que nesse caso não é uma questão de ser mais ou menos capacitado intelectualmente, e sim que há comportamentos culturais diferenciados e acesso a bens fundamentais que não chegam para todos.

Contudo, por mais que o discurso atual remonte a outros já ditos em épocas distintas, o mesmo é proferido como novo, e isso vai ao encontro das colocações de Pêcheux, (1990, p.169), quando o mesmo postula que existe uma família parafrástica, onde se constitui a "matriz do sentido". Isso equivale dizer que é a partir da relação no interior dessa família que se constitui o efeito de sentido, assim como a relação a um referente que implique esse efeito.

O discurso não é singular, único, possui uma relação constante com outros discursos que em algum momento já foram produzidos. Há a presença de outras vozes que se mesclam em um processo de heterogeneidade, polifônico, atravessados por outros discursos. Dado ao caráter dialógico da linguagem é possível compreender que todo discurso é polifônico, conversam com outros discursos.

3. OS DISCURSOS COMO CONSTITUINTES DE IMAGENS

A partir de Pêcheux muitas vertentes vieram à tona em relação aos estudos de Discursos, assim considerando o caráter transdisciplinar da AD, trazemos breves considerações de Bakhtin, no sentido de possibilitar outros olhares em direção aos discursos que constituem a imagem do sujeito índio.

Toda atividade humana se efetiva pela e na linguagem, do mesmo modo que se compõem as representações sociais. Nessa direção, podemos inferir que é pelo discurso que se constituem as identidades e imagens socialmente veiculadas dos sujeitos. Desta forma, partimos da premissa de que o "eu" se constitui no "nós", conforme as considerações de Bakhtin, em sua perspectiva dialógica visto que somos inacabados e somente a partir de uma relação mútua é que nos constituímos como um todo. Logo, podemos inferir que a identidade desse "eu" é estabelecida de forma complexa linguisticamente, ou seja, em um processo discursivo nas variadas esferas de suas atividade.

> Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não

> coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar - a cabeça, o rosto, e sua expressão - o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2004, p. 21).

Porém, este "ser" em relação ao outro não significa necessariamente, um ser assujeitado, mas um ser responsivo, mesmo que seja em forma de silêncio, que não deixa de ser um ato responsivo e, desta forma, busca se estabelecer entre tantos outros, visto que, o centro constitutivo do eu está na diferença com o outro.

Diante disso, ressaltamos que os discursos extrapolam os campos das realizações orais e escritas, uma vez que são impregnados de outros discursos, que também são contaminados pelo contexto e pelo próprio ato enunciativo. Portanto, ao enunciar o sujeito retoma constantemente um já dito, assim um enunciado é sempre uma participação de um diálogo com outros, o mesmo não existe fora das relações dialógicas, há sempre a existência de no mínimo duas vozes. Um enunciado está sempre à espera de uma resposta, seja de refutação ou concordância.

Cabe ressaltar aqui que a polifonia é um tipo de dialogismo já que se estabelece como uma relação complexa entre vozes que pode afirmar ou negar determinado enunciado, logo o dialogismo se configura pela interação direta entre interlocutores ou por vozes que podem estar explicitas ou não em um enunciado, assim esse caráter dialógico do discurso está diretamente relacionado a concepção da língua como interação social. Nesse sentido, o diálogo pressupõe sempre um outro.

> Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. [...]. A palavra é o território comum do leitor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLÓSHINOV, 2004, p. 113).

Esse direcionamento da palavra á alguém, vem sustentar a ideia de que não pode haver discurso sem interlocutor, nessa direção, todo discurso só é possível porque existe uma convenção social que o aceita. Assim, no caso em questão da narrativa da professora indígena, *as crianças indígenas não são como as da cidade*, *que as da cidade já nascem mais espertas,* vem reafirmar os discursos estigmatizados que coloca o sujeito índio a margem da sociedade, uma vez que o dialogismo ocorre entre as relações de sentido dos enunciados

presentes no discurso. Logo, remete aos sentidos de que o índio é incapaz, visto que os sentidos não estão no próprio enunciado, eles são extralinguísticos, são parte integrante do contexto de produção, estão sempre em embates, o tempo todo um tentando superar o outro, ocupando os espaços sociais. Contudo, todo enunciado reflete e refrata a realidade de produção:

> Todo o sublime e belo" é não uma unidade fraseológica no sentido comum, mas uma combinação de palavras de um tipo especial dotada de entonação ou expressividade. É o representante do estilo, da visão de mundo, do tipo humano, cheira a contextos, nele há duas vozes, dois sujeitos (aquele que fala assim tão sério, e aquele que parodia o primeiro) (BAKHTIN, 2003, p.312).

Diante da citação acima podemos inferir que todo enunciado é único, por mais que seja pronunciado outras vezes, jamais terá o mesmo sentido, visto estar em outro contexto, assim, o tema referido no enunciado nunca se repete, ou seja, os sentidos são únicos. Nessa direção, retomando a narrativa da professora, podemos inferir que quando a mesma profere tal enunciado, mesmo que inconsciente, tem a ilusão de estar repetindo o discurso do não índio, porém, esse discurso já não é o mesmo, pois está sendo enunciado em outro contexto, logo pode ser visto com mais agressão a população indígena, uma vez que, considerando o contexto de produção e o sujeito enunciador o mesmo discurso sugere ser mais agressivo. Destacamos ainda que não há necessidade de compreensão dos enunciados para que exista a interação, pois o simples fato de ignorá-los, ou tomá-los como seu, pode ser entendido como um ato responsivo, logo uma interação.

Cabe destacar que essa exigência do outro nas relações sociais é fundamental, pois a constituição do eu está no confronto com o outro, é esse outro que dita quem é o eu. Da mesma forma que toda palavra dita é do outro, ou seja, é uma palavra alheia que reflete no eu e refrata o social, assim nunca é a mesma inicial, entretanto, esquecemos que estamos utilizando a palavra outra e temos a falsa sensação de sermos origem do nosso dizer. Tudo isso vem corroborar a ideia de que não há diálogo sem interação. Desse modo, é nessa relação dialógica entre discursos de afirmação e negação, que a imagem do sujeito indígena vai se consolidando discursivamente, atrelada a outros discursos convencionados socialmente, que visam à naturalização dessa imagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por serem produtos ideológicos, resultantes dos embates entre as relações de poderes e não possuírem uma transparência, pois é característica inerente a língua, os discursos estão impregnados de resquícios da lógica do mundo ocidental capitalista, que são determinantes para as questões que são

silenciadas, ou inexistentes. Como podemos perceber nas colocações abaixo:

> As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o "outro". (SANTOS, 2010, p.71).

Há uma fronteira imaginária que se fortifica discursivamente a todo tempo, se propõe a demarcar as linhas que determinam os lugares sociais, não permite a co-presença entre os dois lados, assim, o que não está convencionado como pertencente ao lado positivo da linha só lhe resta as margens. As fronteiras de que falamos aqui são os espelhamentos das diferenças, são as ocorrências de descontinuidades, de interrupções e de erupções em permanentes embates. São inapreensíveis como deve ser a desconstrução das projeções imaginárias que foram ao longo da história consolidando preconceitos.

As imagens em relação à população indígena foram sedimentadas ao longo da história discursivamente, uma história permeada pelo não respeito a diferença e pelo racismo, que possui a incumbência de cercear o individuo limitando seus espaços sociais impondo fronteiras. Essas fronteiras implícitas estão acima dos limites árduos dos preconceitos e das relações de poder, elas restringem os indivíduos dominados às posições subalternas, de incapacidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec. 2004.

_____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 – 2003.

FIGUEIREDO. Alexandra. A. A. **Uma leitura dos indicadores avaliativos do INEP – Provinha Brasil**. o caso das escolas indígenas no MS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Grande Dourados MS. 2013.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso***: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____[1981]. **O estranho espelho da análise do discurso.** In: COURTINE, Jean-Jacques. Análise do discurso político – o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdufScar, 2009. p. 21-26.

_____. **Ideologia, interpelação**, “Efeito Münchhausen”. In: *Semântica e discurso:* uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 2009, p.137-144.

_____, **Análise Automática do Discurso***.* Trad. Eni P. Orlandi. In: GADET, Françoise. HAK, Tony. (Org.). Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p. 61-161, (1990 a [1969]).

SALES, Adriana Oliveira de. **Políticas Linguísticas via Projeto Político Pedagógico:** um estudo de caso na Escola Municipal Indígena Tekohá. Dissertação de Mestrado Universidade Estadual do Oeste do Paraná. UNIOESTE, Cascavel, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura guarani***.* São Paulo. Universidade de São Paulo. 1974.

ABSTRACT: The present work intends to make a reading about the discourses that foment the social imaginary in relation to the natives, more specifically the natives of the villages of the Municipality of Dourados / MS. For reflection we will bring the statement- "The children of the village are not born smart as those of the city", present in the narrative of an indigenous teacher when referring to the indigenous students intellectual capacity of their community. The narrative section is a cut of the work developed by Figueiredo, (2013), in the indigenous schools of the mentioned municipality. As a theoretical basis, we focus on the conceptions of French Discourse Analysis (DA), more fully in the conception of Pêcheux (1988) on the question of Discursive Formation (DF) and Imaginary Formation (IF), since we understand that the present time sayings are linked to other discourses constituted throughout history. In this way, these constituent discourses suggest that there is an imaginary line that defines social places and images. In this sense, we seek, as a background, the text "Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to an Ecology of Knowledge", by the author, Boaventura de Sousa Santos, because he understands that it allows a visualization of the existence of a radical division of Reality on "this side of the line" and "on the other side of the line" that relegates the other side to non-existence, invisibility and exclusion. (SANTOS, 2010, p.23). Thus, considering the perspective of AD, we try to bring the agenda, the current circulating discourses that aim at the image naturalization of an incapable Indian.

KEYWORDS: Discourse Analysis; Image; Indigenous.

Capítulo VI

ANÁLISE DE MANCHETES JORNALÍSTICAS EM PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Viviane Mara Vieira Cardoso
Pilar Cordeiro Guimarães Paschoal

ANÁLISE DE MANCHETES JORNALÍSTICAS EM PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Viviane Mara Vieira Cardoso
UERJ, Instituto de Letras
Rio de Janeiro – RJ
Pilar Cordeiro Guimarães Paschoal
UERJ, Instituto de Letras
Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: Todo ato de fala é concebido de acordo com o propósito do enunciador, que constrói significados na interação com o interlocutor, negociando sentidos continuamente em um determinado contexto e realizando um constante processo de organização da relevância de informações, a partir das escolhas estruturais e léxico-gramaticais. Dessa forma, a linguagem apresenta diferentes funcionalidades na elaboração dos textos para manifestar as intenções presentes em todo uso que se faz da linguagem. Vinculados a essas afirmações, procederemos à análise de manchetes jornalísticas, sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional, com o objetivo de observar como as escolhas feitas pelo enunciador para compor a organização da estrutura das orações e períodos, bem como as escolhas lexicais, revelam suas intenções discursivas e demonstram um discurso subjetivo a partir da presença de um sujeito que imprime constantemente suas marcas interpessoais e organiza a mensagem de modo a construir sua orientação argumentativa.
PALAVRAS-CHAVE: escolhas léxico-gramaticais, manchetes jornalísticas, Gramática Sistêmico-Funcional, argumentação.

1. INTRODUÇÃO

A utilização da linguagem tem como objetivo fundamental criar significados, que são alcançados pelas escolhas linguísticas feitas pelo enunciador a partir das opções disponíveis na língua, selecionadas no momento do uso. Dessa forma, o falante, de posse dos recursos léxico-gramaticais dispostos no sistema da língua, escolhe utilizar diferentes estruturas combinatórias e seleções lexicais para cada contexto específico de interação linguística. Portanto, quando se elege uma determinada palavra ou uma determinada estrutura, criam-se significados específicos para contextos particulares, já que, quando nos comunicamos, estamos negociando informações para produzir significados.

Nessa perspectiva, todo uso da linguagem é motivado por um propósito e o sentido produzido reside nos padrões de escolha. Ao analisarmos textos, revelamos a organização funcional dos termos que o compõem e sua estrutura; revelamos as escolhas significativas que foram feitas, cada uma dentro de um

contexto do que poderia ter sido escolhido e não foi.

Partindo dessa noção de escolha, que constitui a premissa básica da Gramática Sistêmico-funcional, este trabalho se propõe a analisar manchetes jornalísticas a partir dos modelos dessa Gramática, observando como as três metafunções definidas pelo linguista inglês Halliday – ideacional, interpessoal e textual – estão presentes no enunciado e como elas contribuem para a compreensão dos sentidos construídos e negociados a partir das escolhas léxico-gramaticais eleitas pelo enunciador (e também as não escolhas), as quais revelam determinadas intenções discursivas e determinam a orientação argumentativa do enunciado.

Pretende-se, portanto, aplicar o modelo funcionalista ao confrontar as escolhas léxico-gramaticais feitas por enunciadores em manchetes jornalísticas com as outras possibilidades que existiam e não foram escolhidas. A partir desse exercício, é possível perceber as motivações específicas do falante pelas combinações eleitas e observar os efeitos de sentido produzidos pelas realizadas e pelas alternativas não realizadas.

Por fim, a análise em textos jornalísticos possibilita ainda observar a presença de subjetividade e argumentação pela maneira de construir os significados, de se utilizar o material linguístico e suas possibilidades enunciativas em discursos que aparentam isenção.

2. O DISCURSO JORNALÍSTICO

É indiscutível a importância, influência e o poder dos textos midiáticos na sociedade e, tendo em vista que muito do seu poder se concentra na palavra, as peculiaridades linguísticas desse gênero foram e são constantemente tema de muitos estudos linguísticos. A escolha deste gênero como objeto de estudo deste trabalho – mais precisamente das manchetes jornalísticas que integram as reportagens – também foi motivada por tal constatação. Além disso, intriga-nos esse poder e influência recair sobre inúmeros interlocutores por meio de um enunciador, que interage linguística e socialmente com esses muitos sujeitos interpretantes, que são, de maneira geral, informados e formados pelo que é veiculado nas mídias.

O discurso jornalístico possui uma linguagem centrada no referente e distanciada do eu enunciador, pretendendo apresentar, portanto, fatos que falam por si mesmos. Dessa maneira, esses textos são encarados como narrativas isentas, aceitando-se que a enunciação ali construída não é opinião de um sujeito, mas constitui a verdade de fatos que parecem construírem-se e definirem-se de maneira independente, sem a interferência da manipulação discursiva do enunciador.

No entanto, sabemos que todo ato de linguagem está vinculado ao sujeito e a seus pontos de vista, de modo a construir um projeto de intencionalidade, de atuação sobre o outro por meio dos “índices de

subjetividade, que se introjetam no discurso, permitindo-se que se capte a orientação argumentativa nele presente" (KOCH, 2006, p. 65). Assim, o enunciador, ao escolher a maneira de organizar o discurso, oferta um jogo argumentativo e constrói imagens sociais para si e para o interlocutor.

Partindo desses pressupostos, pretende-se contrariar o mito da isenção e imparcialidade nas reportagens jornalísticas e provar a existência de subjetividade e argumentação – a presença do enunciador, suas intencionalidades e influências sob o interlocutor – por meio da organização estrutural e léxica do enunciado.

3. A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A Teoria Sistêmico-Funcional, desenvolvida pelo linguista inglês Halliday, procura enfatizar como as escolhas linguísticas são importantes, ou mesmo fundamentais, para a produção de sentido de um texto, entendendo a linguagem como um sistema de opções semânticas e léxico-gramaticais, de que o falante dispõe para criar significados, a partir das funções que as estruturas gramaticais desempenham nos textos. Nas palavras de Halliday:

> O texto é a forma linguística de interação social. É uma progressão contínua de significados, em combinação tanto simultânea como em sucessão. Os significados são as seleções feitas pelo falante das opções que constituem o potencial de significado; o texto é a atualização desse potencial de significado, o processo de escolha semântica. (HALLIDAY, 1978, p. 122)[i]

Na perspectiva sistêmico-funcional, portanto, toda escolha linguística significa e toda organização estrutural eleita pelo enunciador para compor a mensagem que deseja veicular é decorrente da necessidade de adequar a linguagem à situação de comunicação, preservar a coerência textual e manifestar as intenções discursivas. O texto, assim, realiza-se em orações que refletem o contexto e apresentam função, construindo significado pelo permanente processo de seleção léxico-gramatical (FUZER & CABRAL, 2010). Desse modo, na abordagem sistêmico-funcional, é fundamental o princípio de que todo texto revela em si um determinado contexto, que interfere no funcionamento da linguagem para exprimir um propósito comunicativo específico: as escolhas organizacionais do texto são, ao mesmo tempo, condicionadas pelo contexto e reveladoras dessa situação contextual. Assim, o texto e as relações sociais envolvidas na sua organização, produção e recepção são objeto central de estudo da referida Gramática.

Para demonstrar a análise sistêmico-funcional da linguagem, Halliday (2004) postulou a existência de três funções que, juntas, e cada uma com um propósito específico, compõem o significado das orações e manifestam os três propósitos fundamentais da linguagem: representar a realidade, interagir

socialmente e organizar o sentido da mensagem. São chamadas de metafunções ideacional, interpessoal e textual, respectivamente.

Na metafunção ideacional, a linguagem representa as experiências do indivíduo, a realidade exterior ou o mundo de sua consciência interior, por meio de processos, participantes e circunstâncias. Esses três elementos constituem o sistema da Transitividade, por meio do qual são identificados e caracterizados os significados experienciais, que englobam o que se faz no mundo (os processos), quem realiza tal processo (participantes) e o espaço, o tempo, as causas, as consequências, entre outros, associados aos processos (circunstâncias). Esses conceitos interligados colaboram para a análise da estrutura linguística, que constrói as experiências do mundo, as quais são representadas por orações que organizam os componentes (processos, participantes e circunstâncias), em função de um contexto e pela seleção léxico-gramatical que melhor explicite os propósitos comunicativos.

A metafunção interpessoal representa a interação entre locutores e interlocutores no meio social, em que os falantes marcam suas atitudes, julgamentos (recurso da modalidade) e atribuem papeis para si e para seus interlocutores. As estruturas gramaticais, nessa metafunção, são organizadas de modo a negociar sentidos entre falantes e interlocutores e influenciar o comportamento do segundo a partir da atuação linguística do primeiro. Nesta interação entre enunciador e interlocutor está presente a modalidade, recurso por meio do qual o enunciador, por meio de suas escolhas léxico-gramaticais, marca o seu juízo em relação ao conteúdo do enunciado.

A metafunção textual é responsável por organizar as experiências e os significados interpessoais de maneira coerente e em graus de relevância. Essa organização se dá pelo sistema da estrutura temática, composta por Tema e Rema, em que o primeiro funciona como o elemento pelo qual o falante escolheu iniciar a sua mensagem e o segundo constitui o desenvolvimento das ideias lançadas pelo Tema, formando, assim, um encadeamento lógico. Os Temas são selecionados para promover a progressão textual, ao criar relações entre o que já foi dito e o que se vai dizer, e podem ser ideacionais, se estiverem marcando participante, processo ou circunstância; interpessoais, quando a função é evidenciar os elementos interpessoais; e textuais, quando promove as relações coesivas, ligando as orações. Por essa divisão, podemos afirmar que a metafunção textual organiza as duas outras funções e compõe o sentido do texto.

Cada uma à sua maneira, as três metafunções permitem avaliar a manifestação da linguagem nos diferentes usos que se faz da língua nas múltiplas práticas sociais. Observar a funcionalidade das estruturas gramaticais no texto permite entender a dinâmica dos gêneros textuais e suas significações discursivas, a relação entre sua forma e conteúdo e, principalmente, permite a participação ativa do interlocutor que, ao entender as escolhas realizadas pelo enunciador (e também as não escolhas) realiza uma leitura mais comprometida do texto.

4. ANÁLISE: ESCOLHAS QUE SIGNIFICAM

Para os propósitos deste trabalho, serão analisadas manchetes jornalísticas, observando a presença das três metafunções da Gramática Sistêmico-Funcional na composição do enunciado e como a organização deste, observada pelos modelos das metafunções, revela um jogo de escolhas e não escolhas para promover determinados sentidos, determinadas orientações enunciativas.

Procuraremos, na maioria dos casos, propor e analisar enunciados alternativos aos veiculados pelas manchetes: serão criadas versões hipotéticas para o texto original, a fim de confrontar a escolha privilegiada pelo enunciador com as outras escolhas possíveis, que não foram eleitas.

O objetivo deste trabalho é apenas ilustrar a importância da noção básica da gramática sistêmico-funcional: a noção de escolha estrutural e lexical para revelar significados. Não se pretende fazer uma exposição detalhada do modelo teórico de Halliday (2004), nem empregar a terminologia completa do autor para a descrição das estruturas e metafunções, já que este é um trabalho reflexivo das noções introdutórias da Gramática Sistêmico-Funcional.

MANCHETE 1

"Finalmente surge um craque da linhagem de Pelé" - Revista Veja-29/06/2011)

Esta manchete refere-se a uma reportagem sobre o jogador de futebol Neymar.

A oração apresenta uma estrutura que, mais do que qualquer outra função, marca a avaliação do enunciador sobre a mensagem que veicula, evidenciando, assim, de acordo com o modelo apresentado neste trabalho, a metafunção interpessoal.

O modalizador "finalmente" não tem outra finalidade a não ser marcar a atitude do enunciador. Esse advérbio não está envolvido no processo ideacional representado na manchete (*o surgimento de um craque*), mas colabora para instaurar a interação entre escritor e leitor, estabelecendo, somente, a modalização: o enunciador posiciona-se como quem tinha a expectativa de tal acontecimento, que, na avaliação dele, se concretizou.

O próprio conteúdo ideacional é construído por meio de um julgamento – *a avaliação do surgimento de um craque* – e as escolhas feitas para a construção do enunciado revelam o ponto de vista do enunciador. O substantivo "craque" possibilita ao enunciador inserir sua avaliação de que Neymar é um bom jogador, pois o texto poderia ter sido construído, por exemplo, com a utilização do hiperônimo "jogador". O emprego daquele substantivo de conteúdo semântico específico e qualificador contribui para o

posicionamento do enunciador sobre a qualidade do jogador Neymar: um craque. Do mesmo modo, o constituinte “da linhagem de Pelé” revela que o enunciador coloca em negociação que Neymar pode ser comparado a Pelé, de que ele é tão bom quanto Pelé, partindo de conhecimentos partilhados com o interlocutor de que Pelé é considerado um dos maiores jogadores de todos os tempos – o Rei do futebol – e de que ele começou sua carreira no Santos, mesmo time que revelou Neymar.

No plano da função textual, temos a organização iniciando por um tema interpessoal e, após, o tema tópico, marcando assim que, na construção da mensagem, do texto, privilegiou-se a estrutura que permitiu marcar o julgamento do enunciador, já que o tema providencia o ambiente para o restante da mensagem, o Rema.

MANCHETE 2

“Jovem morre após ser queimada em favela pacificada na Tijuca” (Jornal do Brasil - 09/08/2011)

Nesta manchete, é fácil vislumbrarmos uma versão alternativa para a mensagem, retirando o termo “pacificada”:

Jovem morre após ser queimada em favela na Tijuca.

Ou retirando o termo “pacificada” e inserindo o nome do local:

Jovem morre após ser queimada no morro do Borel, na Tijuca.

O conteúdo ideacional de circunstância, indicando o local do acontecimento, é fundamental para os propósitos comunicativos do enunciador. No contexto do Rio de Janeiro, favela pacificada é sinônimo de lugar onde não deveria existir violência, onde as pessoas deveriam viver com segurança. Esse ambiente é contrastado pela informação de que, neste local, a jovem morreu queimada. A inserção do termo “pacificada” colabora para a intenção do enunciador de compartilhar com o interlocutor a ideia contrastiva de que, apesar de pacificada, houve violência.

Na versão sem a presença do atributo “pacificada”, a mensagem não comporta esse contraste e, mesmo na versão com o nome do local, não se tem a associação direta do referido efeito, pois não são todos que partilham do saber que essas favelas foram pacificadas. O termo “pacificada”, assim, carrega a semântica que contrasta com a ideia de violência e, por isso, a sua escolha, dentre outras disponíveis para o enunciador, orienta para um determinado propósito da mensagem. Assim, podemos afirmar que, do ponto de vista ideacional, esse constituinte complementa o processo veiculado – a

morte da jovem – ; ao mesmo tempo, do ponto de vista interacional, influencia na interação entre enunciador e interlocutor, em que o enunciador oferta uma informação e negocia o sentido com o interlocutor; também, no aspecto textual, contribui para a organização da mensagem, em relação ao contexto (externo) e à coerência (interna).

No contexto de cultura da matéria jornalística, essa diferença semântica entre as alternativas é relevante, uma vez que o tema da pacificação e as consequências desse novo projeto do governo e do policiamento estavam em evidência no Rio de Janeiro e no país. É possível, portanto, afirmar que a única motivação que levou o autor a optar por incluir no enunciado um conteúdo ideacional de valor adjetivo foi poder, com isso, inserir uma marcação de atitude.

MANCHETE 3

"Secretário de Turismo e ex-presidente da Embratur recebem propina, diz PF" (Jornal O GLOBO – 09/08/2011)

A organização textual para a construção da mensagem, nesta manchete, é relevante, no que diz respeito ao elemento que o enunciador pretendeu colocar em foco, como tema.

Poderíamos criar, por exemplo, a seguinte versão alternativa:

PF diz que Secretário de Turismo e ex-presidente da Embratur recebem propina.

Dessa maneira, o foco seria "PF" e todo o restante seria um acréscimo de informação sobre esse constituinte, mas, na organização da relevância das informações que compõem o texto, a fim de construir a mensagem da maneira mais adequada aos objetivos de significação do enunciador, essa opção sugerida não desempenha a mesma função da original porque não reproduz o mesmo impacto pretendido pelo jornal ao colocar como tema "Secretário de Turismo e ex-presidente da Embratur" e, posteriormente, uma ação negativa desempenhada por eles: duas figuras públicas que compõem o governo. Por outro lado, as ações da "PF" são inúmeras e com variados graus de relevância para serem veiculadas.

Assim, do ponto de vista textual, a escolha do foco pelo enunciador foi componente importante nesta manchete. No texto do jornal, "PF" aparece como uma simples fonte da informação, colocada ao final do texto. Na versão criada, esse constituinte seria o tema da oração. Do ponto de vista da função ideacional, também há diferença entre o texto do jornal e a versão alternativa criada, pois teremos uma mudança dos processos: na primeira a ação de receber e, na segunda, a ação de dizer. Do ponto de vista interpessoal, não se

tem uma avaliação direta do enunciador, apesar de, como foi dito, a escolha da organização textual dar indícios sobre as intenções de quem produziu o enunciado.

MANCHETE 4

"Sobrevivente do Holocausto é detida em protestos em Ferguson
Hedy Epstein, de 90 anos, participava das manifestações contra morte de jovem negro pela polícia." (O GLOBO – 19/08/2014)

Nesta manchete, podemos destacar a importância das metafunções ideacional e textual para a construção da significação pretendida pelo enunciador.

O conteúdo ideacional – a detenção – foi organizado textualmente na voz passiva para que fosse possível colocar como tema o sujeito paciente, que, no caso específico do contexto desta manchete jornalística, tem maior relevância que o sujeito agente, como é possível comprovar com a seguinte versão hipotética:

Policiais prendem sobrevivente do Holocausto em protestos em Ferguson

Ao compararmos os dois enunciados, percebemos que a versão original com a estrutura de voz passiva revela a preferência do enunciador por topicalizar o termo "Sobrevivente do Holocausto" ao invés de "Policiais", o que, por sua vez, demonstra que, na avaliação do enunciador, é mais importante quem foi preso do que quem prendeu, que, nesse caso, seria uma informação óbvia.

A novidade, o atrativo e a argumentação recaem sobre a ação sofrida por uma "sobrevivente do Holocausto", que, no contexto da reportagem, cria um ambiente de drama, penalização e vitimização ao reforçar a participação de alguém que viveu um histórico de repressões e que agora sofre mais um. Assim, ao penalizá-la, critica-se a ação repressiva da polícia, associando o fato da morte de uma vítima indefesa (o jovem) por parte da polícia à repressão imposta pela mesma polícia na atitude de prender uma manifestante vítima de uma violência histórica marcante.

Se contrastarmos, ainda, com outra versão hipotética perceberemos também a perda de sentido da versão original:

Manifestante é detida em protestos em Ferguson

Também essa versão não atenderia aos propósitos do enunciador, pois muitas manifestantes poderiam ter sido detidas. A escolha lexical para denominar o sujeito paciente mostra-se definitiva para o julgamento do

enunciador, seja na avaliação da importância da notícia, seja na negociação com o interlocutor ao ofertar a imagem do sujeito já associada a conflitos e guerras.

MANCHETE 5

"Motorista atropela mãe e filha em calçada na Zona oeste de São Paulo" (Folha de São Paulo – 17/08/2014)

Também nesse exemplo, o acréscimo do conteúdo ideacional – "em calçada" – tem como motivação a inclusão, nesse caso, da locução adverbial com sua possibilidade de portar os traços de circunstância, como se observa ao comparar o texto original com a versão hipotética:

Motorista atropela mãe e filha na Zona Oeste de São Paulo

Sem o termo "em calçada", o posicionamento do enunciador e a interferência deste na avaliação do interlocutor são reduzidos, pois o termo advoga em favor das vítimas: elas estavam na calçada, portanto, corretas. Dessa maneira, sem a circunstância, o enunciador não assume enfaticamente o posicionamento contrário em relação à atitude do motorista. O autor julgou relevante a inserção dessa informação do processo ideacional, uma vez que funciona como um agravante para a penalização do ator do processo. Sem ela, não é possível ratificar a culpa completa para o motorista: as vítimas poderiam também ter tido alguma atitude imprudente que colaborou para o atropelamento.

Além disso, do ponto de vista da metafunção textual, a topicalização do ator "motorista" e, em seguida, a ação negativa desempenhada por ele colabora para a intenção de marcar o posicionamento de desaprovação, de repúdio com a atitude do motorista. Dentre as outras possibilidades disponíveis para a escolha do enunciador, essa organização textual é a que melhor revela esse posicionamento, que é reforçado, como já analisado, pela escolha do acréscimo do conteúdo ideacional indicador de lugar. Analisemos:

a. *Mãe e filha são atropeladas por motorista em calçada na Zona Oeste de São Paulo*
b. *Na Zona Oeste de São Paulo, motorista atropela mãe e filha em calçada*
c. *Em calçada na Zona Oeste de São Paulo, motorista atropela mãe e filha*

Nas alternativas acima, o significado textual entre elas e também em relação à versão original é diferente, pois o ponto de partida da mensagem, aquilo sobre o que o falante pretende falar, aquilo que ele escolhe colocar como tema na versão original é *Motorista*, enquanto que em ***(a)*** é *Mãe e filha*;

em **(*b*)** é *Na Zona Oeste de São Paulo* e em (***c)*** é *Em calçada na Zona Oeste de São Paulo*. Ou seja, cada uma revela uma significação distinta com propósitos distintos.

É possível afirmar, portanto, que, a partir das opções que o autor tinha para organizar a mensagem, ele escolheu tanto a estrutura quanto o léxico que melhor atendiam aos seus propósitos comunicativos nesse contexto específico. E, analisando a escolha feita por ele confrontada com as possibilidades existentes, é revelada para o leitor a significação das suas escolhas léxico-gramaticais: enfatizar a culpa do motorista e orientar o julgamento do interlocutor para a conclusão de que foi praticado um ato cruel.

MANCHETE 6

"Homens de confiança de Pezão respondem por improbidade" (O GLOBO – 21/08/2014)

Observemos um trecho da reportagem:

"RIO — Citados pelo candidato ao governo Anthony Garotinho (PR) durante debate da TV Bandeirantes e homens de confiança do governador Luiz Fernando Pezão (PMDB), o atual secretário estadual de Governo, Affonso Monnerat, e o coordenador da campanha do governador, Hudson Braga, são processados pelo Ministério Público Federal (MPF) por irregularidades na contratação de empresas para a reconstrução de pontes após a tragédia na Região Serrana. A ação corre na Vara Federal de Nova Friburgo."

A escolha lexical para designar o ator do processo verbal é relevante para a análise da significação alcançada pelo enunciador. Dentre outras opções disponíveis na língua para a escolha do enunciador, teríamos:

Affonso Monnerat e Hudson Braga respondem por improbidade

OU

Secretário estadual de Governo e coordenador da campanha do Governador respondem por improbidade

Comparando as versões hipotéticas com o texto original, percebemos que o enunciador preferiu um enunciado mais subjetivo ao eleger uma forma predicativa, uma nominalização que caracteriza os atores do processo como "Homens de confiança" e que vincula esses atores diretamente ao candidato, ao governo do Estado. Nas versões hipotéticas, mesmo na segunda, além do grau de subjetividade ser quase nulo, não há a vinculação direta ao governador e também candidato ao Governo: não é do conhecimento da maioria da população quem são Affonso Monnerat e Hudson Braga e, na segunda alternativa, a subjetividade é enfraquecida em relação ao texto original, porque alteram-se a característica dos atores – agora identificados pelos seus cargos

públicos – e a vinculação ao governador fica mais indireta.

Além disso, do ponto de vista textual, a versão original, ao apresentar os atores do processo atribuindo-lhes uma característica, contrasta com o termo "improbidade", motivo da acusação. Assim, essa escolha lexical para designar o ator do processo ideacional e a organização textual da mensagem colaboram para marcar a atitude do enunciador em relação ao seu enunciado e moldar o julgamento do interlocutor sobre o processo ideacional e as atitudes dos atores: os homens de confiança não são tão confiáveis. E ainda: Pezão mantém relações de confiança com processados por improbidade.

MANCHETE 7

"Ambientalista, Marina Silva defende energia nuclear em seu plano de governo" (O GLOBO – 29/08/2014)

Nesta manchete, fica evidenciada a escolha por uma estrutura que preferiu, além de acrescentar, topicalizar uma característica do ator do processo, colocando-a antes do conteúdo ideacional.

Para analisarmos o efeito de sentido gerado pelo acréscimo do adjetivo "Ambientalista", basta compararmos com a versão hipotética seguinte:

Marina Silva defende energia nuclear em seu plano de governo

Contrapondo os enunciados, percebemos que, no texto original, o atributo serve como modalizador, em que o enunciador procura contrastar a posição de ambientalista de Marina Silva (ator do processo) com o fato de ela defender, em seu plano de governo, a utilização de energia nuclear, apostando no contexto de cultura de que esse não é um tipo de energia sustentável e também que a candidata era filiada ao Partido Verde. Portanto, do ponto de vista do significado interpessoal, a utilização do adjetivo revela que o autor preferiu uma estrutura que lhe permitisse posicionar-se sobre o processo desenvolvido pelo ator no conteúdo ideacional – a ação de defender a energia nuclear – enfatizando a sua observação de um contraste, uma incoerência. A alternativa sem a presença do adjetivo não comporta essa noção de julgamento.

Para analisarmos o efeito de sentido gerado pela topicalização do adjetivo, é possível propormos a seguinte versão alternativa:

Marina Silva, ambientalista, defende energia nuclear em seu plano de governo.

Se a diferença entre o texto original e a primeira versão hipotética era quanto ao significado interpessoal, na segunda versão alternativa o significado

interpessoal permanece e a diferença reside no significado textual, pois, no texto original o ponto de partida da mensagem, aquilo sobre o que o enunciador pretende falar é o fato de Marina ser ambientalista, enquanto na versão criada é a ação desempenhada por Marina Silva. Essa diferença na organização da mensagem revela que o enunciador julgou mais importante, ou seja, preferiu colocar em evidência o fato de a candidata ser ambientalista, orientando, assim, o foco discursivo e a interpretação de todo o restante do enunciado, o que não acontece na versão hipotética, pois cria-se uma expectativa em saber o processo realizado pelo ator, retirando o foco do adjetivo "ambientalista".

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos exemplos analisados, procurou-se enfatizar como a ideia de escolha, aspecto central na Gramática Sistêmico-Funcional, influencia o sentido do texto, em variados aspectos. Comprovamos que a comunicação é construída de acordo com o propósito do enunciador e que os significados são construídos na interação entre este e o interlocutor, em um determinado contexto.

Perceber que a elaboração das orações envolve as três funções vistas é uma atividade que contribui para a análise das intenções presentes em todo uso que se faz da linguagem e como fazemos continuamente um processo organização de relevância de informações, a partir da escolha de estruturas e de escolhas léxico-gramaticais.

Nota

[1] Tradução nossa. No original: "The text is the linguistic form of social interaction. It is a continuous progression of meanings, combining both simultaneously and in succession. The meanings are the selections made by the speaker from the options that constitute the meaning potential; text is the actualisation of this meaning potential, the process of semantic choice."

REFERÊNCIAS

CARVALHO, J. DE. *Secretário de Turismo e ex-presidente da Embratur recebem propina, diz PF*. O Globo. Rio de Janeiro, ago. 2011. Disponível em http://oglobo.globo.com/politica/pf-diz-ter-indicio-de-que-secretario-executivo-do-turismo-ex-presidente-da-embratur-recebiam-propina-em-dinheiro-2704974. Acesso em 09 ago. 2011. Atualizado em 03 nov. 2011.

CASTRO, J. *Homens de confiança de Pezão respondem por improbidade*. O Globo. Rio de Janeiro, ago. 2014. Disponível em < http://oglobo.globo.com/brasil/homens-de-confianca-de-pezao-respondem-por-improbidade-13689794>. Acesso em 21 ago. 2011.

FUZER. Cristiane & Cabral. Sara Regina Scotta(Org.). *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.

GOUVEIA, Carlos A.M. *Texto e gramática: uma introdução à linguística Sistêmico-Funcional*. In: Matraga. Rio de Janeiro: UERJ, v.16, n.24, 2009, p. 13-47.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 3a ed. revisada por C. M. I. M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2004.

HAWAD, Helena Feres. *Texto ou gramática?* – Pela superação de um falso dilema. [Trabalho apresentado na mesa redonda Gêneros Textuais e Ensino, no X Fórum de Estudos Linguísticos da UERJ. Rio de Janeiro, 20/09 a 3/10/2009].

Jornal do Brasil. *Jovem morre após ser queimada em favela pacificada na Tijuca*. Rio de Janeiro, ago. 2011. Disponível em http://www.jb.com.br/rio/noticias/2011/08/09/jovem-morre-apos-ser-queimada-em-favela-pacificada-na-tijuca/. Acesso em 09 ago. 2011.

KOCH, Ingedore G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2013.

LIMA, C.H.P. e outros(Org.) *Incursões Semióticas*. Rio de Janeiro: Livre Expressão Editora, 2009.

O Globo. *Sobrevivente do Holocausto é detida em protestos em Ferguson*: Hedy Epstein, de 90 anos, participava das manifestações contra morte de

jovem negro pela polícia. Rio de janeiro, ago. 2014. Disponível em http://oglobo.globo.com/mundo/sobrevivente-do-holocausto-detida-em-protestos-em-ferguson-13654525#ixzz3hiQkJ5qJ. Acesso em 19 ago. 2014.

ONOFRE, R.; DANTAS, T.; OLIVEIRA, G. *Ambientalista, Marina Silva defende energia nuclear em seu plano de governo*. O Globo. Rio de Janeiro, ago. 2014. Disponível em < http://noblat.oglobo.globo.com/noticias/noticia/2014/08/marina-silva-defende-energia-nuclear-em-seu-plano-de-governo-547573.html>. Acesso em 29 ago. 2014.

SOUZA, F.; NEVES, F. P. *Motorista atropela mãe e filha em calçada na zona oeste de São Paulo*. Folha de São Paulo. São Paulo, ago. 2014. Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/08/1501814-motorista-atropela-mae-e-filha-em-calcada-na-zona-oeste-de-sao-paulo.shtml. Acesso em 17 ago. 2014.

VEJA, edição nº 2223. Rio de Janeiro: Editora Abril, 2011.

ABSTRACT: In this article, we will proceed to the analysis of journalistic headlines , from the perspective of Systemic Functional Linguistic , in order to observe how the choices made by the enunciator to write such headlines reveal their discursive intentions and demonstrate a subjective speech marked by the presence of a subject that constantly print their interpersonal brands and organizes the message in order to build their argumentative orientation. In this way, we intend to prove that every act of speech is tailored to the enunciator of purposes , which creates meaning in interaction with callers , negotiating senses continuously in a given context and performing a constant process of organizing the relevance of information, from structural and lexicogrammatical choices available in the language .
KEYWORDS: lexicogrammatical choices, news headlines, Systemic Functional Grammar, argumentation.

Capítulo VII

AS ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS NA ESCRITA DOS ALUNOS MOTIVADAS POR OPERAÇÕES FONOLÓGICAS

Margarida Maria Silva Miranda
Maria Aldetrudes de Araújo Moura Paula Quadros
Maria Meyre Gomes Nunes
Ailma do Nascimento Silva

AS ALTERAÇÕES ORTOGRÁFICAS NA ESCRITA DOS ALUNOS MOTIVADAS POR OPERAÇÕES FONOLÓGICAS

Margarida Maria Silva Miranda
Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI e docente da Rede Pública Estadual. E-mail: margarida.miranda@uol.com.br
Teresina-PI
Maria Aldetrudes de Araújo Moura Paula Quadros
Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI e docente da Rede Pública Estadual. E-mail: aldetrudes@gmail.com
Teresina-PI
Maria Meyre Gomes Nunes
Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI e docente da Rede Pública Estadual. E-mail: meyregn@yahoo.com.br
Teresina-PI
Ailma do Nascimento Silva
Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Professora do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. E-mail ailmanascimentos@yahoo.com.br
Teresina-PI

RESUMO: Um ensino de ortografia que vise ao domínio eficiente das formas gráficas da língua, a partir de um treinamento sistemático do exemplo fono-ortográfico em sua modalidade-padrão, necessita considerar o tipo de raciocínio linguístico: da escrita fonética, da regularização sistêmica, da instabilidade gráfica. Assim, buscou-se como fundamentação os pressupostos teóricos da Fonologia, sobretudo no que concerne aos processos fonológicos e sua interferência na apropriação da norma ortográfica, bem como os propósitos da fonologia de uso e sua contribuição no ensino-aprendizagem da ortografia. Investigou-se a motivação para a produção dos erros encontrados na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de três escolas públicas estaduais, relacionando-os aos processos fonológicos da neutralização, da monotongação e do apagamento do rótico. Com a apresentação e a discussão dos resultados obtidos, pretende-se oferecer subsídios para a elaboração de atividades relativas ao ensino do referido objeto, almejando contribuir para a diminuição da incidência das referidas alterações ortográficas. Como a investigação indicou que os principais erros representados pelos alunos estão relacionados a aspectos da fonologia, sobremaneira aos processos fonológicos, essa proposta priorizou os estudos dos segmentos fônicos da língua, da estrutura canônica da sílaba do Português Brasileiro (PB) e dos processos fonológicos que influenciam na escrita. Para isso, foram revisitados os estudos de Câmara Jr. (1991) e Hora (2005), quanto ao estudo da fonologia de vogais, consoantes,

processos fonológicos e estrutura silábica; Cristófaro Silva (2009), na Fonologia de Uso; e Lemle (1995) e Morais (2009), no que concerne aos erros ortográficos e ao ensino-aprendizagem da ortografia.
PALAVRAS-CHAVE: Fonologia. Processos Fonológicos. Erros ortográficos. Ensino da Ortografia

> "As palavras faladas são os símbolos da experiência mental e as palavras escritas são os símbolos das palavras faladas".
> (Aristóteles, *De Interpretatione)*

1. INTRODUÇÃO

A grande produção de erros ortográficos realizada por alunos dos diferentes anos do Ensino Fundamental tem gerado inúmeras pesquisas cujas conduções partem de diferentes análises. Uma delas é a motivação fonológica presente na ortografia dos alunos.

Erros ortográficos cometidos nas redações do ENEM, muitas vezes ridicularizados pela mídia, como também por profissionais da educação, deveriam servir de preocupação e reflexão, uma vez que esses alunos são frutos da nossa prática pedagógica. A continuidade da presença desses erros, que deveriam já não existir após o término do Ensino Fundamental, não seria resultado de uma prática pedagógica que fecha os olhos para o tratamento dos erros ortográficos, quer por desconhecimento da teoria, quer por uso de metodologias inadequadas?

Qualquer que seja a razão, o primeiro passo a ser dado é a conscientização de que a escrita não está a serviço da oralidade e a ortografia, através de suas convenções, é o limite para barrar as variações que na fala devem ser respeitadas, mas que na escrita não têm espaço para as suas realizações. Esse princípio deverá nortear a ação dos professores para a realização da sua prática pedagógica, como também, os alunos para as suas produções escritas.

Contudo, o que se observa nas escolas é a hegemonia do discurso do letramento em que grande parte de educadores consideram desnecessário o ensino sistemático da escrita alfabética. Isso, por entenderem que a aprendizagem da ortografia se dá de forma espontânea e mecânica e que a vivência com situações de leituras e de produções textuais possibilitam ao aluno adquirir pleno domínio da escrita.

Destarte, as práticas pedagógicas concernentes ao ensino da ortografia que circulam nas escolas são apenas as de verificação do erro e de cobrança. Ao aluno, exige-se uma escrita "correta" sem que lhe tenha sido ensinada, prática, aliás, bastante desumana. A ortografia é uma convenção social, e como tal, é um processo, cuja assimilação exige esforço e orientação explícita. Não se pode esperar que o aluno o faça sozinho, com a mera exposição à língua escrita.

O princípio alfabético é norteador do nosso sistema ortográfico, cujas relações se estabelecem entre fonemas e grafemas. Isso torna imperativo que os professores de língua portuguesa, notadamente ao lidar com aquisição da escrita, saibam: como funciona um sistema de escrita e como decifrá-la; como se dão as relações entre fonemas e letras; e como tratar das questões ortográficas postas ao longo do processo. Somente com essa competência, poderão com proficiência conduzir o processo de ensino e de aprendizagem das notações ortográficas.

Ao tratar do domínio escrito da língua, Bisol (1974) Haupt (2012) assegura que não pode o professor de língua materna efetivar um trabalho simplesmente intuitivo devendo, portanto, conhecer as características fonéticas e fonológicas de sua língua. Na concepção da autora, o ensino de língua fundado em bases científicas consegue elucidar equívocos, porque estabelece a devida relação entre fonema e letra, possibilitando uma aprendizagem mais efetiva e eficaz. O domínio, pois, das dificuldades inerentes aos sistemas alfabético e fonêmico reveste o professor de alicerces amplos e estáveis, de forma que possa oferecer aos aprendizes a segurança que os capacite a vencer os obstáculos referentes à apropriação do sistema ortográfico do Português.

Tal expectativa é plenamente explicitada na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao afirmar que o aluno deve ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.

As premissas acima expostas pontuam a relevância desse estudo cuja temática é “As alterações ortográficas na escrita de alunos motivadas por operações fonológicas”. A ortografia e a motivação de alguns erros ortográficos foram o foco da pesquisa, nas quais se buscou investigar os erros ortográficos em decorrência do apoio na oralidade, produzidos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do Estado do Piauí, relacionando-os aos processos fonológicos da neutralização, monotongação e apagamento do rótico em posição de coda silábica.

A escolha da turma se justifica dado o baixo desempenho ortográfico de grande parte dos alunos, no que compete à leitura, à escrita ortográfica e à produção de texto. Muitos deles chegaram ao 6º ano podendo ser considerados analfabetos funcionais, mal sabendo codificar e decodificar as letras. A importância de uma pesquisa no referido ano escolar se dá, também, pelo fato de ser um ponto de transição entre os dois blocos do Ensino Fundamental, considerado nevrálgico por educadores e especialistas.

2. A FONOLOGIA E O ENSINO DA ORTOGRAFIA

Especificamente quanto ao ensino da ortografia voltado para os erros ortográficos ocasionados por motivação fonológica, o que se percebe é a

ausência desse tema nos livros didáticos. Os autores parecem desconhecer que algo tido como frequente na oralidade está sendo transportado para a escrita dos alunos, provocando uma variedade de erros ortográficos.

Os estudos fonológicos têm explicações para muitos dos erros ortográficos produzidos a partir do apoio na oralidade. Para tanto, convém conhecer e entender alguns processos fonológicos que terminam por influenciar o modo de escrita dos nossos alunos, quer através de apagamentos, que através de inserções, quer através de substituições de fonemas.

Conforme Othero (2005), deve-se a Stampe, criador da fonologia natural, a introdução do termo processo fonológico, conceituado como:

> uma operação mental que se aplica à fala para substituir, no lugar de uma classe de sons ou de uma seqüência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil (STAMPE, 1973, p.1 *apud* OTHERO, 2005, p. 3).

Desta forma, através dos processos fonológicos busca-se uma facilidade para a produção de sons, ou grupos de sons, de maneira que um som com certa propriedade "difícil" (em termos articulatórios, motores ou de planejamento) poderá ser apagado ou substituído por algum outro que seja exatamente igual, mas desprovido dessa propriedade que o torna mais complexo.

Alguns processos fonológicos cujas realizações provocam erros ortográficos são bastante frequentes na fala das pessoas em geral e, em particular na fala e escrita de alunos do Ensino Fundamental. Assim, serão estudados nessa pesquisa os processos fonológicos da neutralização, da monotongação e do apagamento do rótico em coda silábica. Esses são processos que estão associados à estruturação silábica e à substituição.

Ao tratar das relações grafo-fonêmicas, Lemle(1995) postula que todo sistema alfabético de escrita, como é o caso da língua portuguesa, tem uma característica essencial: a grafia é a representação do som. Portanto ler e escrever são tarefas cognitivas, pois implica à construção de um sistema complexo de representação simbólica. Ao tratar dessa relação simbólica entre as letras e os sons da fala, ela faz a analogia ao casamento, usando metáforas matrimoniais. O primeiro tipo de correspondência entre fonemas e letras é a biunívoca, comparada à relação monogâmica, na qual cada letra possui um som e cada som possui uma letra. Um segundo tipo de correspondência entre sons e letras evidenciado, denomina-se de poligamia e poliandria, cuja equivalência entre letras e sons são múltiplas. Segundo a autora

> [...] o aprendiz capta a ideia de que cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra. Uma vez agarrada à ideia, o problema reduz-se a lembrar que figura de letra corresponde a que tipo de fala.(...) as coisas que acontecem entre sons e letras são um

> pouco mais complicadas do que essa perfeição de casamento monogâmico entre uma letra e um som. Há poligamia, há poliandria, há rivalidades, há abandonos. (LEMLE, 1995, p. 16).

Na sua concepção, o modelo ideal do sistema alfabético seria a correspondência biunívoca, na qual cada letra corresponde a um som e cada som a uma letra. Entretanto, poucos são os casos em que isso acontece.

A partir da análise das relações existentes entre os sistemas fonológico e ortográfico, Lemle (1995) propõe uma ordem de aquisição ortográfica a qual serviria para orientar a prática pedagógica. Os erros ortográficos, segundo ela, podem ser caracterizados como falhas de primeira, segunda e terceira ordens.

Morais (2010), por sua vez, afiança que a Norma Ortográfica da Língua Portuguesa organiza-se de duas formas: correspondências fonográficas regulares e irregulares. *A primeira* pode ser internalizada pela criança através da compreensão das regras subjacentes. *A segunda* depende da memorização. *As regulares* se subdividem em três tipos: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais.

O autor adverte que é primordial que a ortografia seja encarada pela escola como objeto de estudo. Ressalta, ainda, que o ensino-aprendizagem das notações ortográficas deve se dá por meio de um princípio gerador, no qual seja enfatizado o caráter criativo e gerativo, salientando a capacidade do aprendiz de perceber muitas das motivações ortográficas e de gerar a escrita convencional.

2.1. Fonologia de Uso

Embora sejam vários os modelos fonológicos que tratam do componente sonoro, este estudo tomará como base os pressupostos da ***fonologia de uso***, considerando que ele oferece uma proposta alternativa de análise do elemento sonoro, conforme postula (CRISTÓFARO SILVA, 2009), “as representações fonológicas expressam generalizações que falantes depreendem a partir da experiência com o uso da língua” (p.224).

A preocupação desse modelo é, sobretudo, como as representações fonológicas são mapeadas a partir do uso da linguagem, e da relação entre a produção e a percepção na organização dos sistemas sonoros. O tema refere-se, portanto, ao conhecimento linguístico do falante. (BYBEE, 2001).

Os pressupostos da Fonologia de Uso (BYBEE, 2001.) têm muito a contribuir com uma proposta de investigação e intervenção voltada para a aquisição da ortografia seguindo os reflexos dos processos fonológicos –, considerando que é “assume que a experiência é crucial para a organização do conhecimento linguístico e fonológico” (CRISTÓFARO SILVA, 2011, p. 114), e que as representações mentais são fixadas pelo uso. De acordo com o Modelo:

> os processos da fala e da escrita são reflexos do uso e não simplesmente o mapeamento de formas subjacentes. O uso é que determina as representações mentais. Isso significa dizer que as representações não são fixas, pois mudam de acordo com as experiências de cada falante com a língua. Entender que o uso determina a gramática de uma língua nos direciona para outro olhar sobre o ensino da língua, não mais como produto acabado (HAUPT, 2012, p. 254).

Outra vantagem desse modelo teórico incide no seu caráter cognitivo, uma vez que pressupõe que todas as experiências do falante são categorizadas. Desse modo, as regras derivam das representações registradas que resultam do uso. Na aprendizagem da escrita, os dados armazenados aos quais temos acesso são categorizados, e fazemos generalizações a partir das redes resultantes das categorizações. A partir da escrita de /chap**éu**/, /**céu**/ como ditongo, "éu" e "sou" com ditongo "ou"; o aluno através do input do léxico escrito é capaz de generalizar, considerando as similaridades. Por exemplo, escrever "meu" no lugar de "mel" e "futebou" no lugar de "futebol". Nesse sentido, é possível discutir a aprendizagem da escrita/ortografia a partir de uma abordagem de fonologia baseada no uso.

Outro aspecto relevante já aludido por Pinto (1990) é a escrita como uma atividade intimamente ligada à linguagem, sendo dela dependente. Para a pesquisadora, os sistemas de escrita fonográfica fazem uma referência direta aos sons da fala. De uma forma geral os falantes tendem a fazer um apagamento do */r/* em posição final das palavras tal *como vendê (vender),* do mesmo modo esse apagamento, tendencialmente, é reproduzido na escrita. Tal Fato linguístico em uso pelos falantes contribui para a grande dificuldade dos alunos em grafar as palavras desse contexto conforme a notação da ortografia do português. Da mesma forma, justifica-se a presença desse tipo de alteração ortográfica ser bastante recorrente na escrita dos alunos e dos usuários com menos domínio da variedade padrão da língua.

As pesquisas sedimentadas a partir dos postulados da Fonologia de Uso atestam que a experiência afeta a representação, ou seja, palavras e construções frequentes são mais fortes porque se tornam facilmente acessadas, enquanto as menos frequentes tornam-se mais fracas, podendo até ser esquecidas. Como decorrência, "a força lexical de uma palavra pode mudar à medida que é mais ou menos usada em diferentes contextos" (HAUPT, 2012, p. 254). Corroboram com essa assertiva Rego e Buarque (2011), ao avaliar os índices de acertos das crianças na grafia de palavras reais e inventadas, observam que a frequência das palavras no texto escrito é um fator determinante para um desempenho correto por parte da criança, mesmo em se tratando de línguas com alto índice de regularidades contextuais, como é o caso do português.

3. PROCESSOS FONOLÓGICOS

Estudiosos brasileiros averiguaram os processos fonológicos e seus reflexos na ortografia, com uma consequente produção de erros ortográficos. Dentre eles, citamos Hora (2005) com suas pesquisas sobre a monotongação e o apagamento do rótico. Os estudos de Câmara Júnior (1991, 2002, 2011, 2013) no que se refere à identificação e classificação dos fonemas vogais, nas posições tônicas e átonas das palavras são relevantes para a compreensão da neutralização.

Dentre os processos fonológicos o que mais interfere na ortografia dos textos observados são os apagamentos, sobremaneira a síncope e a apócope. Define-se apagamento como a supressão de uma (consoante, vogal ou glide) ou de uma sílaba inteira. Cagliari (2008) nomeia esse processo, em que ocorre o desaparecimento de um segmento da forma básica de um morfema, também como eliminação, queda ou truncamento.

3.1. A Monotongação como Resultado da Síncope dos Fonemas *Glides*

Dentre os fonemas do PB, destacamos as *glides ou semivogais* como os necessários de entendimento para a compreensão do processo fonológico da monotongação. Os fonemas *glides* são constituintes do plano fônico da língua para as quais não há unanimidade entre os estudiosos quanto ao seu papel no interior da sílaba. Conforme Silva (2009), sua característica vocálica é questionada por Câmara Jr. no início de seus estudos. Segundo ela,

> Mattoso Câmara (1953) adota a primeira opção e interpreta os glides como segmentos consonantais representados pelos fonemas /y, w/ . Ainda de acordo com essa opção, o glide é interpretado como consoante posvocálica em sílabas do tipo CVC: “pai e “pau” demonstrariam este padrão silábico.
> Em (1970) Mattoso Câmara revê a proposta assumida em 1953 e demonstra que os glides em português devem ser analisados como segmentos vocálicos [...] (SILVA, 2009, p.170).

Esta análise, mantém o número de fonemas consonantes em 19 (dezenove) e torna o sistema fonotático do PB mais complexo, com a inclusão do padrão silábico CVV.

Bisol (*apud* Collischon, 2005), também se manifesta quanto à natureza das semivogais, quando trata dos ditongos decrescentes. Para a estudiosa, quando em ditongos decrescentes – os verdadeiros ditongos – a semivogal ocupa a posição da consoante, ficando consequente na coda silábica.

Os segmentos fônicos vogais, semivogais realizam-se, na fala, juntos ou separadamente. Quando juntos, produzem encontros que nem sempre não mantidos na escrita por razões fonológicas. Tais alterações serão responsáveis

pela produção de erros ortográficos.

Quando os encontros realizados acontecem entre os segmentos vocálicos, os ditongos são os que mais se alteram no plano escrito, sendo que as alterações mais frequentes são entre os ditongos decrescentes, que sofrem o processo de monotongação

A monotongação ocorre, portanto, quando é apagada a semivogal, desfazendo um ditongo existente na estrutura de uma sílaba, provocando a transformação de uma sílaba de estrutura CVV em CV (estrutura silábica canônica), através de uma síncope. Hora (2005) trata da monotongação ao descrever a ocorrência dos ditongos decrescentes, afirmando que:

> alguns ditongos decrescentes, entretanto, sofrem variação e podem ser realizados como uma única vogal na fala, quando ocorre o processo de monotongação. A monotongação diz respeito a um processo de redução de um ditongo a um monotongo (uma vogal que não muda de qualidade na sua realização) (HORA, 2005, p.25).

Observa-se que a monotongação é um processo que ocorre na periferia da sílaba, isto é, na margem ou coda silábica, havendo portando a eliminação do segmento semivogal, razão pela qual, apenas nos ditongos decrescentes é possível observar a sua ocorrência.

A esse respeito, Hora (2005, p.26) faz ainda distinção entre os ditongos decrescentes. Serão ditos leves, quando possibilitam a monotongação, e verdadeiros, quando não possibilitam. Segundo ele" Esses ditongos decrescentes, capazes de sofrer redução, são classificados, na literatura específica, como ditongos leves; ao passo que os verdadeiros ditongos não tornam-se monotongos".

Os exemplos citados por Hora (2005, p.26) são os seguintes:

a) Ditongos leves: c[aj]xa ~ c[a]xa; f[ej]ra ~ f[e]ra; c[ow]ro ~ c[o]ro
b) Verdadeiros ditongos: b[aj]rro ~ *b[a]rro; m[ej]go ~ *m[e]go;

Acredita-se que a não ocorrência de monotongação nos ditos ditongos verdadeiros dar-se em razão da mudança na estrutura silábica (CVV para CV) provocar também uma mudança no sentido da palavra na qual ocorre o ditongo verdadeiro. Os exemplos acima comprovam essa ocorrência.

De fato, na escrita espontânea de alguns alunos, corpus da pesquisa realizada, observa-se a presença de erros ortográficos provocados pela monotongação apenas dos ditongos ditos ditongos decrescentes leves. Seguem alguns exemplos de erros observados. O numeral indica a quantidade de ocorrências observadas.

ligero → ligeiro(2)	pexe → peixe (2)	toro → touro (2)
puera → poeira (5)	espece → espécie (7)	robô → roubo (2)
cenora → cenoura (7)	robaram → roubaram(1)	ovido → ouvido (1)
enfermera → enfermeira (1)	pedreros → pedreiros (1)	Ferera → Ferreira (1)
besteira → besteira (1)	cuido → cuidou (1)	chamo → chamou (1)
tento → tentou (1)	tombo → tombou (1)	boto → botou (1)

3.1.1. Análise dos Dados

Percebe-se que na monotongação será sempre a semivogal a ser apagada, por não ser o núcleo silábico. Trata-se de uma tentativa de reduzir os diversos padrões silábicos ao padrão canônico CV, já de pleno domínio dos alunos e falantes em geral.

Pelas razões já expostas, os ditongos que mais frequentemente se transformam em monotongos são os decrescentes e dentre estes os de maior frequência foram: ***ou, ei.*** O apagamento da semivogal presente do ditongo ***ou*** ocorre predominantemente com palavras da classe gramatical pertencente a verbos, na terceira pessoa singular do pretérito perfeito do indicativo.

O contexto de fronteira silábica mais frequente no qual mais ocorre o processo da monotongação e os consequentes erros ortográficos foi antes dos fonemas / ʃ / , com representação do grafema x e fonema / r /, com representação do grafema r (erre fraco).

3.2. Apagamento do Rótico em Coda Silábica

No português do Brasil, o apagamento do /r/ pode ocorrer em posição medial ou em posição final da palavra. O fenômeno em posição de coda é conhecido também como apócope, porque produz formas apocopadas, sobremaneira nas formas infinitivas na fala, como */olhá/* em vez de */olhar/.*

Oliveira (1983, *apud* HORA, 2005) afirma que “relatos sobre o apagamento do rótico estão mais relacionados a sua posição de coda em final de palavra” afirma, ainda, que ausências do rótico em final de palavras são mais comuns em verbos do que em não-verbos.

Amaral (1976), ao estudar o dialeto caipira, observa que em palavras como *estudar (estudá); escrever (escrevê); pedir (discutir (discuti)*, verbos no infinito, ocorre a queda do /r/ no final da palavra, todavia o /r/*,* tendencialmente, se mantém em monossílabos acentuados como *lar, dor, cor. O autor* confere essa manutenção do /r/ à posição proclítica habitual dessas palavras. Ainda segundo o autor, a conservação do /r/ também acontece no monossílabo átono *por* e tende a cair em palavras que apresentam mais de uma sílaba. Esse apagamento, porém, sucede com os verbos no infinitivo mesmo monossilábicos. O autor postula que a partir de estudos diacrônicos é possível se inferir, que, mesmo em períodos mais remotos a queda desse fonema já ocorria com bastante frequência nos verbos, talvez porque nesses, embora monossílabos, o /r/ veicule informação redundante.

Inicialmente, o processo de supressão foi apontado como uma característica dos falares populares, “no século XVI, nas peças de Gil Vicente, era usado para singularizar o linguajar dos escravos” (OLIVEIRA, 2001),

contudo, foi se expandindo paulatinamente. Atualmente vários pesquisadores sociolinguístas têm avaliado esse fenômeno sob diversos ângulos. Sobre isso, Hora (2005. P. 37) acena com duas justificativas: “o apagamento está relacionado a falantes de classe mais baixa e é considerado um vulgarismo; o apagamento é um processo variável, sujeito a condicionamento fonológico”.

Ratificando e/ou complementando essas justificativas, alguns estudiosos consideram uma pronúncia estereotipada; outros, demarcador social, com indícios de recuperação, inclusive em hipercorreções (HOUAISS, 1970). Há ainda aqueles que atribuem essa grande recorrência do apagamento ao tipo de atividade exercida pelas pessoas, ou seja, como a atividade demanda dinamismo na comunicação a fala tende a ser simplificada para permitir a rapidez na transmissão da mensagem de um interlocutor para seu ouvinte permitindo assim a comunicação rápida, efetiva e dinâmica.

Na presente pesquisa, observou-se que, igualmente, na nossa região, na pronúncia de verbos no infinitivo e em outras palavras terminadas em –r, há o apagamento do morfema –r na fala da grande maioria dos usuários da língua. Ex*: trabalhar → trabalha; senhor →senho → ou senhô.* Por conseguinte, essa queda que acontece na fala tende a reproduzir-se na escrita. Tal Fato linguístico contribui para a grande dificuldade dos alunos em grafar as palavras desse contexto conforme a notação da ortografia do português. Da mesma forma, justifica-se a presença desse tipo de alteração ortográfica ser bastante recorrente na escrita dos alunos e dos usuários com menos domínio da variedade padrão da língua. Foram observadas as ocorrências abaixo nas escritas dos alunos.

jogador → jogado (1);
trabalhar → trabalha (2);
trabalhador → trabalhado (2);
comprar → compra (2)
altar → alta (4);
lugar → luga (2);
vender → vende (1)
engessar → enjessa (5)
almoçar → almoça (2)
amor → amô(2)
morar → mora (2);
professor → professor (3)
gostar → gosta (1)
lá → lar (6);
voltar → volta (2) ;
pescar → pesca (3)
preservar → preserva (4);
dormir → dorme (1) ;
parti → partir (4)
por → pô (preposição) (4)

3.2.1. Análise dos dados

Verificou-se pelos dados coletados que a forma de apagamento é mais frequente em posição final da palavra do que no seu interior, comprovando-se, portanto, a maior incidência de apócope. Com relação ao ambiente em que é mais comum o apagamento do /r/, foi constatada que a recorrência é maior entre os verbos no infinitivo do que em nomes, (considerou-se como nomes os substantivos, adjetivos, advérbios e preposições que terminavam em /r/).

O morfema –r é apagado por grande maioria dos alunos. Isso nos leva a observar que o predomínio do apagamento da consoante final nos infinitivos verbais é uma tendência em quase a totalidade do dialeto brasileiro, devido à dinamicidade e à rapidez requeridas pela comunicação na oralidade, corroborando, desta forma, que a recorrência do apagamento do morfema *–r* na escrita é consequência da alta frequência na fala. Também, observou-se nesse processo a tendência de redução do padrão silábico do PB, de sílabas complexas (CVC) para sílaba canônica (CV).

Comprovou-se, também, que as palavras mais usuais para o aluno apresentam menor índice de apagamento, conforme postulados da Fonologia de Uso.

3.3. A Neutralização

Para se compreender melhor o fenômeno da neutralização é interessante atentar primeiro sobre o quadro vocálico do português brasileiro (doravante PB). Os fonemas vocálicos são aqueles em cuja produção a corrente de ar passa livremente pela cavidade bucal (CÂMARA JR., 2011). Assim, temos na nossa língua cinco letras para representar os sete segmentos vocálicos. Conforme Câmara Jr. (2002) apenas na posição tônica é que encontramos esse quadro de sete vogais do português, sendo que nas demais, tal número tende a diminuir. Dessa forma, o autor afirma que a classificação das vogais, como fonemas, deve ser realizada na referida posição, por ser a ideal para caracterizá-las, já que expõe o caráter opositivo desses fonemas.

As vogais do PB podem ser classificadas considerando-se três aspectos: a) a posição vertical da língua, resultando na classificação da vogal como baixa, média ou alta; b) a posição horizontal da língua, a qual caracteriza a vogal como anterior, central ou posterior; c) a posição dos lábios na realização das vogais, resultando na denominação delas como arredondadas ou não arredondadas (HORA, 2005). Apresentamos abaixo os quadros das vogais, conforme a descrição fonêmica realizada por Câmara Jr. (2013):

altas /u/ /i/
médias /ô/ /ê/ (2º grau)
médias /ò / /è/ (1º grau)
baixa /a/
/posteriores/ /central/ /anteriores/

Figura1: Vogais tônicas do português (CÂMARA JR., 2013, p. 43)

A observação dessa figura nos assegura, em relação às demais, que apenas na posição tônica é que o quadro vocálico do PB apresenta os sete fonemas. Quando observamos o quadro das vogais tônicas diante de consoante nasal na sílaba seguinte, percebemos que a distinção entre as

vogais médias de 1º e 2º graus desaparece. Conforme se nota na figura 2:

altas /u/ /i/
médias /o/ /e/
baixa /a/
[â]
/posteriores/ /central/ /anteriores/

Figura 2: Vogais tônicas diante de consoante nasal na sílaba seguinte (CÂMARA JR., 2013, p. 43)

Nesse contexto, a vogal baixa e central /a/ é substituída pelo seu alofone [â]. Câmara Jr. (2013), atesta que essa alofonia ocorre por meio do desaparecimento da vogal baixa, que passa a ser abafada, isto é, levemente posterior. A diferença entre as médias desaparece por conta da neutralização, isto é, da "redução de mais de um fonema em uma só unidade fonológica" (HORA, 2005, p. 18).

Das sete vogais que tínhamos na posição tônica, ocorre a diminuição de dois fonemas na posição pretônica, na qual as médias baixas deixam da fazer parte do quadro de vogais. Isso é notado na figura abaixo:

altas /u/ /i/
médias /o/ /e/
baixa /a/
/posteriores/ /central/ /anteriores/

Figura 3: Vogais pretônicas (CÂMARA JR., 2013, p. 44)

Nessa posição a distinção entre /e/ e /i/ ou entre /o/ e / u/ é pouco frequente, pois em grande parte das palavras, a vogal média alta é articulada como alta. Esse fato pode ser observado em *comprido* (longo), pronunciado como *cumprido* (executado) (CÂMARA JR., 2002).

Na posição pretônica, além da neutralização entre vogais médias de 1º e de 2º graus, notamos fenômenos variáveis, como "a Harmonia Vocálica (HV) e o Alçamento, o que resulta nas alternâncias entre [e~i] e [o~u], em produções de palavras como 'menino' e 'coruja', por HV, e 'boneca' e 'senhora', por Alçamento" (MIRANDA, 2010, p. 150)

Na posição postônica não final, ocorre neutralização entre as vogais /o/ e /u/, mas não entre /e/ e /i/. Com isso, consequentemente, a vogal média posterior /o/, desaparece na posição supracitada, como se observa abaixo:

altas /u/ /i/
médias /../ /e/
baixa /a/
/posteriores/ /central/ /anteriores/

Figura 4: Primeiras vogais postônicas dos proparoxítonos, ou vogais penúltimas átonas (CÂMARA JR., 2013, p. 44)

Do quadro inicial de sete fonemas vocálicos em posição tônica, passamos a três, na posição átona final. Esse fato é consequência da neutralização que ocorre tanto entre /e/ e /i/, como entre /o/ e /u/, assim, o quadro postônico final se configura da seguinte maneira

altas /u/ /i/

baixa /a/

/posteriores/ /central/ /anteriores/

Figura 5: Vogais átonas finais, diante ou não de /s/ no mesmo vocábulo (CÂMARA JR., 2013, p. 44)

Tendo por base os postulados de Câmara Jr. (2013) podemos observar que o quadro de vogais do PB modifica-se muito quando se considera as posições tônicas ou átonas. Notamos também, que o processo de neutralização influencia bastante esse quadro, alterando-o e reduzindo muito o número de vogais, que sofrem influência de tal processo.

A neutralização das vogais, conforme já mencionamos, ocorre devido a perda de distinção entre esses fonemas, em determinados contextos. Ao observarmos as produções escritas de alunos de escolas públicas municipais, notamos que os erros ortográficos decorrentes desse fenômeno aconteciam com certa frequência, isso é decorrente, possivelmente, por influência do apoio na oralidade.

Os erros ortográficos dessa natureza são bastante produtivos na escrita de alunos do Ensino Fundamental e ainda necessitam de estudos para investiga-los, bem como de estratégias interventivas para atenuá-los.

Apresentamos abaixo os erros ortográficos, retirados de produções escritas espontâneas de alunos do Ensino Fundamental, resultantes do processo de neutralização.

serrote → serroti (3)	menino → meninu (4)	mundo → mundu (2)
e → i (3)	excedente → ecedenti (1)	cidade → cidadi (3)
de → di (6)	posso → possu (2)	dente → Denti (2)
princípes → príncipis (2)	sido → sidu (2)	alegre → alegri (2)
ele → eli (2)	que → qui (2)	voando → voandu (2)
engoliu → engolio (1)	durante → duranti (1)	

3.3.1. Análise dos dados

Conforme dados coletados, em que a processo fonológico da neutralização realiza-se nas sílabas postônicas finais, envolvendo a troca das vogais médias /e/ e /o/ pelas vogais altas /i/ e /u/, percebeu-se uma maior incidência nas trocas do fonema /e/ pelo fonema /i/

Outra constatação é a presença de fonemas linguodentais na sílaba onde ocorre a substituição dos fonemas. Na articulação de fonemas do tipo linguodentais há um contato da língua com os dentes, em um movimento de

elevação da língua. Esse contexto silábico favorece a troca da vogal média pela vogal alta, provocando na escrita a troca das letras ***e*** e ***o*** pelas letras ***i*** e ***u*** respectivamente.

4. METODOLOGIA

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.32), "[...] as escolas, ou melhor, as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, e muito particularmente sobre a pesquisa etnográfica". Desta maneira, o professor não precisa de um pesquisador para identificar os problemas existentes no processo de ensino-aprendizagem, os quais ele próprio conhece. Ele próprio pode ser o agente de sua pesquisa, transformando-se no professor-pesquisador.

O presente projeto de pesquisa foi aplicado com 80 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, do turno manhã de três escolas públicas estaduais do Piauí.

O corpus analisado foram as produções de textos espontâneos dos alunos, com idade entre 10 e 14 anos. Optou-se pela análise em textos espontâneos, visto serem os que melhor revelam as hipóteses que se constrói acerca das relações grafo-fonêmicas, ou seja, das relações entre o oral e o escrito. Todos os sujeitos pertencem a famílias de baixa renda, participantes dos projetos sociais mantidos pelo Governo Federal. Desse universo, dez são repetentes. Boa parcela são filhos de pais analfabetos ou semianalfabetos, todos, indiscriminadamente, desprovidos de uma cultura familiar de leitura e escrita.

A proposta constou do percurso abaixo descrito:

1. Para confirmar ou não a hipótese de que a principal categoria de alteração ortográfica encontrada na escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental são motivadas pela oralidade, o ponto de partida foi a escrita duas produções de textos com temática e gênero livres. Os alunos escolheram um dos gêneros já estudados (fábulas, cartas pessoais e de reclamações, poemas, HQ...) e um tema de seu interesse para escreverem os seus textos.

2. Constatado o predomínio da oralidade na escrita, partiu-se para a produção de outros textos espontâneos, a fim de quantificar e categorizar os processos fonológicos de maior frequência na escrita dos alunos.

4. Após a escrita dos textos, realizou-se o levantamento dos erros ortográficos motivados pelo apoio na oralidade, quando observou-se que o maior número de erros apoiados na oralidade, referiam-se ao apagamento do morfema *-r* em final de palavras, à monotongação e à neutralização..

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Fonologia revela-se de extrema importância para o ensino de língua portuguesa, durante os processos de aquisição da leitura e da escrita da língua materna, uma vez que a sua preocupação com a organização dos sons dentro de uma língua, explicitam alguns contextos e processos fonológicos que nortearão a escrita. Por esta razão, é importante que professores da educação básica, da disciplina língua portuguesa, compreendam melhor como acontecem a aquisição da fala e seus processos fonológicos.

A aquisição da escrita apresenta-se como um processo de grande complexidade, desde a assimilação das diferenças específicas da camada fônica da língua até às diferenças marcadas e marcantes entre o sistema fônico e o sistema gráfico, passando pela questão das variantes linguísticas. Enquanto esta distinção não se instala nos esquemas mentais do aprendiz, fica comprometido o domínio das notações ortográficas.

Para isso, é consenso entre os estudiosos a pertinência da interface entre estudos fonológicos/ortografia, uma vez que a atividade nuclear do aprendiz de ortografia é (re)construir as relações entre o sistema sonoro (representação fonológica) da língua que fala e o seu sistema gráfico (representação ortográfica). É evidente que, se a escrita codifica a oralidade através de um sistema, torna-se relevante compreender como essa codificação se dá, considerando que a escrita constitui-se em um uso sofisticado da própria linguagem oral, cristalizada na forma gráfica. Embora a fonologia sozinha não dê conta de todos os processos envolvidos no ato de ortografar, refletir de forma consciente acerca das relações que permeiam a linguagem escrita e a linguagem oral, influenciará sobremaneira o processamento ortográfico.

Finalmente, a solidificação da consciência fonológica confere ao aprendiz da escrita: a capacidade de refletir sobre o sistema alfabético de sua língua; analisar os sons ao nível dos fonemas; identificar e manipular os componentes fonológicos das unidades linguísticas; a habilidade para perceber que as palavras são compostas por sons que, por sua vez, são representados por letras, ou seja, que os grafemas representam os fonemas. Portanto, é imprescindível que o professor reconheça as diferentes motivações fonológicas das quais podem derivar alterações ortográficas, para que possam traçar estratégicas adequadas a cada tipo de dificuldades representadas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Amadeu. **O Dialeto Caipira.** 3. ed. São Paulo: HCITEC, 1976

BISOL, Leda (org). **Introdução a estudos da fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

BYBEE, J. **Phonology and language use**. Cambridge University Press, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L.C. **Diante das Letras. A Escrita na Alfabetização**. São Paulo: FAPESP, 1999.

CAGLIARI, L. C**. Alfabetização &Linguística.** São Paulo: Ed. Scipione. 2010.
_____**Alfebetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU.** São Paulo: Scipione. 1999.

CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1991.
COLLISCHONN, Gisela. In BISOL,Leda (org). **Introdução a estudos da fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

CRISTÓFARO SILVA, Thaís. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

CRISTÓFAROSILVA, Thaís. F**onética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 9. ed., 2ª reimpressão – São Paulo: contexto, 2009.

HAUPT, K. Formação docente e a fonética e fonologia: o ensino da ortografia. **SIGNUM: Estud. Ling**., Londrina, n. 15/2, p. 237-256, dez. 2012.

HORA, Demerval da. O. **Fonética e fonologia**.2009 *portal.virtual.ufpb.br. acesso em outubro de 2013*

LEMLE, M.. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 11. ed. São Paulo: Ática. 2000.

MATZENAUER, Carmen Lúcia. Introdução à Teoria Fonológica. . In: BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4 ed. Porto Alegre: EDIPCRS, 2005.

MORAIS, A.G.de. **Ortografia:** ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

OLIVEIRA, Marilúcia Barros de. **Manutenção e apagamento do (r) final de vocábulo na fala de Itaituba.** 2001. Tese de doutorado - Universidade Federal do Pará.

ABSTRACT: The orthography study aiming the efficient domain of the graphic forms of the language, based on a systematic training of the phono-orthographic example in its standard modality, needs to consider the type of linguistic reasoning: of phonetic writing, of systemic regularization, of graphical

instability. Thus, the theoretical presuppositions of phonology were sought as a foundation, especially regarding the phonological processes and their interference in the appropriation of the orthographic norm, as well as the purposes of the phonology of use and its contribution in the teaching-learning of orthography. It was investigated the motivation to produce the mistakes found in the writing of 6th grade elementary school students from three state public schools, relating them to the phonological processes of neutralization, monophthongization and deletion of the rothic. With the presentation and discussion of the obtained results, it is intended to offer subsidies for the elaboration of activities related to the teaching of said object, aiming to contribute to the reduction of the incidence of said orthographic alteration. As the investigation indicated that the main mistakes represented by the students are related to aspects of phonology, especially to the phonological processes, this proposal prioritized the studies of the phonic segments of the language, the canonical structure of the Brazilian Portuguese (BP) syllable and the phonological processes that influence writing. For this, the studies of Câmara Jr. (1991) and Hora (2005) were revisited, regarding the study of phonology of vowels, consonants, phonological processes and syllabic structure; Cristófaro Silva (2009), in Phonology of Use; and Lemle (1995) and Morais (2009), regarding orthographic mistakes and teaching-learning of orthography.
KEYWORDS: Phonology. Phonological Processes. Orthography errors. Spelling Teaching.

Capítulo VIII

A RETEXTUALIZAÇÃO COMO METODOLOGIA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS

Hilda Mendes da Silva Freitas
Isabel Maria Soares da Costa Carvalho

A RETEXTUALIZAÇÃO COMO METODOLOGIA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS

Hilda Mendes da Silva Freitas
Aluna do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI e docente da Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental (hilda_mendes@hotmail.com)
Teresina-PI
Isabel Maria Soares da Costa Carvalho
Aluna do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI e docente da Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental (isabel.piodacosta@gmail.com)
Teresina-PI

RESUMO: Neste artigo, relata-se a experiência de uma atividade de produção textual, tomando como metodologia a retextualização. A partir da apresentação de um texto em linguagem não verbal (história em quadrinhos, contendo apenas imagens), orientou-se a transposição da mesma narrativa do código não verbal para o código verbal. A atividade foi produzida por alunos de duas turmas de 7º ano do ensino fundamental em duas escolas públicas, sendo uma delas da rede estadual de São Francisco do Maranhão-MA (Escola A) e a outra da rede municipal de Teresina-PI (Escola B). As conceitualizações de Antunes (2007,2009), Marcuschi (2008; 2010), Koch (2011), Cavalcante (2012) foram tomadas como base para a fundamentação teórica. Os resultados obtidos confirmam a teoria de que em um processo de transposição de uma linguagem para outra, bem como de um gênero textual para outro são realizadas operações que envolvem um conjunto de habilidades cognitivas além de conhecimentos linguísticos, conhecimento de mundo e conhecimento de texto. Após a análise dos textos produzidos pelos alunos, os resultados apontam para a necessidade de elaboração de uma proposta de intervenção no sentido de que aprimorem a sua capacidade de produção escrita.
PALAVRAS-CHAVE: Texto; Linguagem oral; Linguagem escrita; Retextualização

1. INTRODUÇÃO

A retextualização é uma atividade de reformulação de textos comumente praticada pelos usuários da língua, embora estes nem sempre se deem conta de que a estão desenvolvendo, enquanto recontam uma história lida ou ouvida, socializem o conteúdo de uma aula a que assistiram, contem para alguém o conteúdo de um filme, de um livro ou escrevam um texto de qualquer que seja o gênero. É um trabalho que contribui para o desenvolvimento de várias habilidades cognitivas necessárias ao processamento dos textos, tanto na

recepção quanto na produção.

Ao retextualizar, o leitor/produtor adota, simultaneamente, dois comportamentos: decodificação e codificação, visto que precisa compreender o que ouviu, viu ou leu, para posterior reprodução, utilizando ou não o mesmo código. Tarefa para a qual, necessariamente, terá de recorrer ao acervo de conhecimentos linguísticos, de mundo e de texto, adquiridos dentro e fora da escola.

Nessa linha de pensamento, a atividade de retextualização aqui relatada envolve a transposição de um texto da linguagem não verbal para a linguagem verbal, o que exige do leitor/produtor de texto Goodman (1970) *apud* Cavalcante (2012) "um jogo psicolinguístico de adivinhação". Processo esse que requer o uso de diferentes estratégias como a de hipótese e de antecipação, contribui para o desenvolvimento da competência leitora/escritora, o que justificou a sua aplicação em turmas de 7º ano do ensino fundamental, cujos alunos na sua maioria apresentam dificuldades de compreensão, interpretação e escrita de textos.

2. CONCEPÇÕES DE TEXTO: tecendo considerações

O texto pode ser definido de diversas formas, dependendo do destaque que se queira dar, bem como do objetivo que se queira atingir.

Para Koch "o conceito de texto depende das concepções de que se tenha de língua e de sujeito" (2011, p. 16). A autora afirma que língua e sujeito são indissociáveis, pensar em um é pensar também no outro. A linguista apresenta três posições com relação ao sujeito, à língua, texto e sentido, são elas: a língua como representação do pensamento, a língua como código e a língua como lugar de interação.

Na concepção de língua entendida como representação do pensamento, segundo a linguista, o texto é visto como representação mental do autor, o responsável pelo sentido é o emissor da enunciação que é um sujeito ativo, consciente, dono de sua vontade e de suas palavras. O leitor é passivo, cabe a este captar a mensagem, não exerce sobre ela qualquer influência.

Enquanto que na perspectiva de língua como código, "o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte" (KOCH, 2011, p.16). Dessa forma, os envolvidos no processo de produção recepção de texto somente precisam ter conhecimento do código, visto que o texto codificado já é claro, não exige, pois cooperação do leitor para a sua compreensão.

Na concepção de língua como lugar de interação, o produtor e o leitor do texto estabelecem entre si um acordo para a construção dos sentidos. Uma simples captação de uma representação mental ou decodificação de mensagem não conferem sentido ao texto. A compreensão é "[...] uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos "[...] que

requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes [...]" (KOCH, 2011, p.17). Tais saberes são encontrados em outros textos, no acervo de conhecimentos enciclopédicos e nos conhecimentos de mundo que cada usuário da língua detém.

Antunes, (2007), Koch & Elias (2009), entre outros, orientam que, ao escrever um texto há vários pontos a considerar, quais sejam: a escolha da sequência textual que orientará a construção do texto; o ajustamento do gênero textual à situação de interação, bem como saber como os gêneros se compõem; a identificação dos interlocutores; a modalidade (oral ou escrita) conveniente à situação; munir o escritor de informações para ter o que dizer (leituras, debates, consultas, discussões); adequar os graus do registro (formal ou informal); identificar os objetivos e propósitos comunicativos que estão sendo perseguidos; adotar um foco e uma postura; usar conscientemente os recursos coesivos.

3. LINGUAGEM VERBAL X LINGUAGEM VERBAL

Desde os tempos primitivos o homem tem se utilizado de um conjunto de signos, isto é, da linguagem para se comunicar (ANDRADE e MEDEIROS, 2009). A mera existência da linguagem não é suficiente para o sucesso da comunicação, esta se efetiva quando ocorre a interação entre os interlocutores. Nesse sentido, o homem desenvolveu diferentes formas de linguagem, e em cada situação ele escolhe uma forma e a usa de acordo com as condições e o momento de interação.

O uso da linguagem verbal apresenta-se de maneira constante e natural, que muitas vezes não se dá conta do que ela representa na história do homem. No entanto, é ela que tem permitido ao ser humano criar e avançar, bem como transformar a sua história. Nesse entendimento, a vida humana, desde a experiência mais simples à mais plena, desde o plano individual ao coletivo, está imbricada à linguagem verbal. Portanto, é essencialmente a linguagem verbal que faz do homem um ser diferente dos outros animais, pois detém a capacidade de viver o tempo presente, retomar o tempo passado e ainda projetar o tempo futuro.

No entanto, as interações e informações sobre o mundo e seus interlocutores não acontecem somente por meio das palavras ouvidas ou lidas. Constantemente, usa-se o corpo para "falar", fazem-se gestos e emitem-se sinais por ocasião do processo de interação. Isso fica evidente na frase de Freire (1989): "A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]" e assim como o corpo, a natureza e os acontecimentos vivenciados podem revelar coisas significativas.

Nesse sentido, quando para a construção de um texto há a utilização de signos linguísticos, ou seja, da linguagem oral ou escrita, diz-se que está sendo utilizada a linguagem verbal, pois o código usado é a palavra. A

linguagem verbal é a forma de comunicação mais presente nas atividades cotidianas. Já a linguagem não verbal é utilizada quando o código usado não são palavras, mas sim outros códigos, como: cores, pintura, sinais, desenhos, sons, gestos, entre outros.

As narrativas que se apresentam em sequências de desenhos ou figuras são denominadas histórias em quadrinhos (HQ). Sua origem remonta aos tempos pré-históricos, quando o homem se utilizava das pinturas rupestres para registrar acontecimentos e retratar suas atividades cotidianas como caça, pesca e rituais.

4. RETEXTUALIZAÇÃO

"A retextualização não é um processo mecânico [...] Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código quanto no sentido". (MARCUSCHI, 2010, p.47). Desenvolvida na sala de aula, a retextualização é uma atividade que leva o educando a reconstruir um texto, inserindo sua marca individual, isto é, sua autoria.

O autor destaca quatro variáveis básicas no que diz respeito aos processos de retextualização: o propósito ou objetivo; a relação entre o produtor do texto original e o transformador; a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; e os processos de formulação típicos de cada modalidade.

Essas variáveis, segundo o linguista, são indícios de que a retextualização se constitui numa alteração marcada pela intervenção estrutural sobre o texto "original", vez que, após a retextualização este assume características diferentes dependendo dos sujeitos envolvidos e em consonância com os objetivos que redirecionam a produção textual.

O trabalho da produção textual apoiado no processo de retextualização exige do usuário da língua um exercício cognitivo que envolve além da habilidade de utilização de diferentes códigos, a recuperação de informações que ele tem "armazenadas" na memória, com vista ao alargamento da compreensão do texto que deverá ser transformado.

Na retextualização em que se transpõe o conteúdo do texto expresso em linguagem não verbal para a linguagem verbal, é necessário "lançar mão de recursos linguísticos que permitam nomear os objetos elaborados durante o processo de escrita" (CAVALCANTE, 2012, p. 97), com vistas a situar os objetos do discurso.

A retextualização requer também a capacidade de fazer associações, um trabalho sociocognitivo que se apoia nas "pistas cotextuais [...] capacidade intelectiva para estabelecer as relações textuais explícitas e implícitas" (CAVALCANTI, 2012, p. 112), ou seja, o produtor do texto apoia-se em informações observáveis na superfície do texto original e, a partir dos seus conhecimentos, faz as devidas adaptações e ampliações de sentido.

Para Dell'Isola (2007), a prática de produção textual orientada pela metodologia da retextualização-transformação do conteúdo de um gênero, mantendo as informações básicas do texto original- é uma atividade bastante produtiva e desafiadora. A autora adverte para a possibilidade de que na passagem de um texto de um gênero para outro haja, dependendo da organização que se dá ao gênero, interferências mais ou menos acentuadas, contanto que o conteúdo temático seja mantido.

Aponta a pesquisadora que num processo de retextualização há uma série de operações e de decisões a serem tomadas, as quais variam de acordo com as intenções, propósitos comunicativos, interlocutores, entre outros fatores. O propósito ou objetivo da retextualização é previamente definido pelo professor no ato da apresentação do texto de partida. A mudança de gênero textual e a alteração no nível da linguagem são alterações imprescindíveis num processo de retextualização. Já a ideia básica do texto original deve ser mantida e o *valor- verdade* das informações, conforme Marcuschi (2010) deve se preservado.

5. A ATIVIDADE

5.1 Caracterização dos sujeitos

A atividade foi aplicada em duas turmas de 7º ano. Uma delas da rede estadual de ensino do estado do Maranhão, doravante (TA). A turma é formada por 20 (vinte e um) alunos (dez homens e dez mulheres), na faixa etária de 11 a 16 anos, provenientes de famílias, cujos pais, na maioria, são semianalfabetos e analfabetos. Cinco dos alunos frequentaram os anos iniciais do ensino fundamental em turmas multisseriadas, em escolas da rede municipal de ensino, localizadas na zona rural, onde o contato com material de leitura se limitou, de forma precária, ao livro didático, pois este nem sempre é distribuído naquelas escolas, o que justifica o baixo nível de letramento dos alunos e o pouco ou nenhum interesse pela leitura.

Apenas na casa de um dos alunos tem computador. Nenhum possui página em rede social; três deles possuem aparelho de celular; dois são repetentes. Três alunos não atingiram a habilidade mínima de decodificação da leitura e ao escreverem apresentam dificuldades na representação de palavras, fazem trocas e supressões de letras, com frequência incompatível com a escrita de alunos do ano que frequentam.

O outro grupo em que a atividade foi aplicada é formado por 27 (vinte e sete) alunos (nove do sexo masculino e dezoito do feminino), com idade entre 10 e 14 anos, do 7º ano do ensino fundamental, no turno manhã, da rede estadual de Teresina Piauí (TB).

Muitos desses alunos estão fora da faixa escolar, idade/série recomendada. Alguns vêm de programas que objetivam sanar os déficits da

educação, como os projetos *Se Liga e Acelera*, ambos desenvolvidos em outras instituições, onde cursaram os anos iniciais do Ensino Fundamental. À exceção de um aluno, os demais são oriundos de escolas públicas, em sua grande maioria, escolas municipais da cidade de Teresina-Pi. Desse universo, três são repetentes. Vale ressaltar que boa parcela é criada por pais analfabetos ou semianalfabetos, todos, indiscriminadamente, desprovidos de uma cultura familiar de leitura e escrita.

A escolha das turmas se justifica dado ao baixo desempenho ortográfico de grande parte dos alunos da referida série, no que compete à leitura e a produção de texto. Muitos deles chegaram ao 7º ano podendo ser considerados analfabetos funcionais, mal sabendo codificar e decodificar as letras.

5.2. Procedimentos

Na TA, a atividade foi desenvolvida em 05 (cinco) aulas de 50 minutos e na TB em 4(quatro) aulas de 60 minutos cada.

No primeiro momento os alunos foram levados, através do contato com textos, a compreender o conceito de linguagem, bem como a fazer a distinção entre linguagem verbal e linguagem não verbal. Em um segundo momento foi feita uma revisão sobre os elementos da narrativa, apoiada na leitura de textos com características predominantemente narrativas.

Feita a conceituação dos tipos de linguagem e revistas as características da sequência textual narrativa, apresentou-se aos alunos uma história em quadrinhos, de autoria de Calvin, extraída de Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012, p 178), constituída apenas de imagens (linguagem não verbal).

Provocou-se uma discussão entre os alunos, visando a decodificação das imagens e a compreensão da sequência de fatos narrados. A discussão foi norteada pelos seguintes questionamentos: Quem participa da história? Onde acontece a história? O que aconteceu na história? Considerando toda a sequência de quadrinhos, pode se dizer que houve comunicação entre as personagens? Explique. Como as pessoas costumam se comunicar em situações como essas? O que elas usam para isso? Explique como poderia ter sido o diálogo entre as personagens. O que você achou da situação representada nos quadrinhos?

Em seguida, os alunos foram orientados a escrever a história, isto é, a retextualização, utilizando a linguagem verbal, fazendo as inferências e interferências necessárias, para a construção do sentido das sequências narrativas contidas no texto não verbal. Na aula subsequente foi feita a socialização das produções textuais, através de leitura e exposição em mural.

Foram tomados como critérios para avaliação das produções: i) a capacidade do aluno em estabelecer a devida relação entre as imagens e o texto, isto é, demonstrar que compreendeu o enredo da narrativa ii) fazer inferências pertinentes ao texto e extrapolar em relação às imagens; iii) obedecer a sequência textual de um texto narrativo; iv) escrever um texto coerente e coeso.

5.3. Discussão dos resultados e proposta de intervenção

O *corpus* para esta análise é formado por 41(quarenta e um) textos, sendo 17 (dezessete) alunos da Turma A e 24 (vinte e quatro) textos de alunos da Turma B. Com a finalidade de resguardar a identidade dos sujeitos envolvidos, as turmas serão nominadas, respectivamente TA e TB e os alunos A1, A2, A3. Todos os textos foram analisados. Para exemplificação das ocorrências mais pertinentes, transcreveu-se neste relato dois textos de cada turma, cujos alunos atingiram satisfatoriamente as expectativas de retextualização, embora careçam de intervenções e um texto ilustrativo do baixo desempenho de alguns dos alunos.

Segundo Marcuschi (2010, p. 47), “antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão”*, ou seja, compreender o que está dito no texto original é primeiro passo da retextualização e é de fundamental importância porque reflete na produção final.

Ô sorte	*A confusão*
Certo dia , quando Luna mãe de Lucas foi acordar ele no quarto, ele não queria acordar. ***Quando ele acordou estava atrasado,***	*Um dia o Kelven acordou muito tarde e saiu correndo e quando chegou na escola viu o lanche de sua amiga*

***ele só se vestiu nem escovou os dentes e só deu um tchau pra mãe e saiu**, quando encontrou Kaik percebeu que estava sem o lanche, enqua-* *nto isso Luna tinha visto o lanche encima da escrivânia então ela o pegou e correu para encontrar com Lucas.* *Ele chegou em casa e não viu o lanche enqua-* *nto isso Luna encontrou Kaik e ele disse que Lucas havia voltado para pegar o lanche, ele saiu de casa e voltou, ela também voltou os dois se encontraram ela deu o lanche, então o ônibus passou, ela voltou com ele para casa e pegou o carro e levou Lucas pra escola, ele entrou na escola e ela voltou pra casa, quando ele entrou percebeu que estava sem seus livros..., e aconteceu tudo de novo. (A1 TA)*	*e lembrou do seu lanche.* *Aconteceu uma confucão na rua a mãe dele foi pra casa* *e no meio do caminho eles se encontrara e o onibus passou.* *A mãe dele ficou com muita raiva mas foi deixa ele de carro na escola ele entrou no mil na sala guardou o lanche sua mãe estava irada e quando ele chegou na sala lebrou do livro que ele tinha esquecido.(A2,TA)*
Hora da escola ***Primeiro dia de aula Zico acor-*** ***dou um pouco tarde, e saiu apresado para chegar á escola**, falou com o colega que perguntou cadê o seu la* *nche o menino Zico saiu correndo ou-* *tra vez chegando em casa viu que o lanche não estava lá e voltou a escola no meio da rua encontrou sua mãe. Quando o caminhão do lixo passou e esmagou o lanche do menino e sua mãe levou ele de carro e comprou um lanche e foi para a escola* *A professora não deixou ele entrar, ele voltou pra casa e a mãe perguntou porque ele disse **a professora não deixou eu entrar e eu vim pra casa**.* *(A1 TB)*	*Maurício e Ana* *Um dia Maurício acordou muito atrasado e foi correndo para a escola, mas antes disso ele foi até a casa da sua colega para ir com ela para a escola mas a sua colega percebeu que ele não trouxe o lanche, e ele foi correndo para a sua casa de novo, mas só que a sua mãe Ana percebeu que ele não levou o seu lanche.* *Ela foi correndo para entregar para ele o seu lanche, ele também foi correndo para pegar mas ela estava muito mais apresada que chegou na casa da menina primeiro e ela disse que ele foi para a sua casa.* *O menino já percebeu que o lanche não estava mais lá, e correu procurando a sua mãe, para ver se ela estava com o seu saquinho de merenda, mais quando eles se encontraram a caminhão de lixo passou esmagou todo o seu lanche, e ele foi comprar outro com sua mãe e tudo correu bem.* *Até que quando sua mãe chegou em casa ela percebeu que o livro do seu filho estava na sala no mesmo lugar do lanche e começou tudo de novo.(A2,TB)*

A exemplo do que se observa em "*Quando ele **acordou estava atrasado**, ele só se vestiu **nem escovou os dentes** e só deu um tchau pra mãe e saiu,[...] " (A1,TA),* e "***Primeiro dia de aula** Zico acordou um pouco tarde, e*

saiu apresado para chegar á escola"(A1, TB), a maioria dos alunos das duas turmas foi capaz de fazer inferências compatíveis com as "pistas contextuais [...] capacidade intelectiva para estabelecer as relações textuais explícitas e implícitas" (CAVALCANTE, 2012, p. 97), ou seja, o produtor do texto apoia-se em informações observáveis na superfície do texto original e, a partir dos seus conhecimentos, faz as devidas adaptações e ampliações de sentido. Atentando para o que adverte Marcuschi:

> As *atividades de transformações*, que constituem a retextualização em sentido estrito, dizem respeito a operações que [...] envolvem procedimentos de substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo, desde que não atinjam as informações como tal. Seguramente, haverá, em consequência, mudanças de conteúdo, mas estas não devem atingir pelo menos o *valor-verdade* dos enunciados. [grifos do autor). (MARCUSCHI, 2010, p.62)

Constataram-se incoerências em algumas extrapolações: "a caminhão de lixo passou esmagou todo o seu lanche, e ele foi comprar outro com sua mãe" e "a professora não deixou eu entrar e eu vim para casa"(A1, TB)**,** pois não há no texto em processo de retextualização, pistas contextuais que suscitem tais inferências. Ao realizá-las, o aluno compromete o "*valor-verdade"* das informações contextuais.

Apenas a aluna A2, TA atentou para a reação da mãe do menino em meio à confusão do esquecimento do lanche pela personagem principal, quando assim se expressa *"A mãe dele ficou com muita raiva mas foi deixa ele de carro na escola"*, demonstrando assim capacidade observadora de detalhes, fundamental para a condução da sequência textual.

Quanto aos aspectos formais dos textos, verificam-se dificuldades relacionadas à translineação, pontuação, organização dos parágrafos, emprego da pontuação adequada, ausência de separação, através da pontuação, entre os relatos do narrador da fala das personagens.

Embora a maioria dos alunos das duas turmas tenham sido capazes de realizar a atividade de retextualização, produzindo textos com sentido e em consonância com o conteúdo do texto base para retextualização e alguns deles como se vê nos textos de A1TA e A2TB revelarem competência no emprego de conectores, constatou-se que alguns alunos ainda não atingiram o nível básico de domínio das convenções do sistema de escrita e não conseguem compreender o que está expresso nas imagens, como se vê em:

> *u pai deli coreu a tradeli mais não pega a i ele continuo corere a trais dumenino i a menina tava covisa como viso coele o ara quela viu u pai deli a vizo para ele e ele saiu correno mais ele aviso para u menino corer u menino saiu cari no masnafreti u pai daminino peguo o i en todindocarro i fora an dando cada xogo is que ceu dameredo" (ALUNO 3, TURMA A)*

De posse da análise dos dados, vê-se a necessidade de aprimoramento das capacidades dos alunos, no que diz respeito a adquirir as competências de ter o que dizer (escrever), como escrever e para quem escrever, pois conforme Antunes (2009, p. 45), “se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar palavras” e estas são adquiridas através do contato com textos e uma efetiva ação pedagógica, com vistas ao letramento.

“É importante que a orientação apresentada ao aluno para a produção de um texto vá muito além da apresentação descontextualizada de um tema ou título.” (COSTA & RIBEIRO, 2013, p.176). Nesse sentido, decidiu-se pela elaboração de uma proposta de intervenção, organizada em oficinas de leitura e produção de textos a partir de textos imagéticos, adotando entre outras metodologias a reescrita tendo como objetivo o melhoramento dos textos pelos próprios alunos.

1ª oficina – 2 aulas

Observe a pintura a seguir, de Vicente Van Gogh. Você conhece esse quadro?

O quarto- Van Gogh

O que chamou sua atenção? Dê sua opinião sobre esse quarto? Quem você acha que dorme nesse quarto? O que mudaria no quarto? Faça uma descrição (oral) do quarto? O que podemos encontrar ao abrir a janela do quarto? Se você fosse desenhar um quarto, o que destacaria? Se você fosse pintar um quarto, que aspectos seriam realçados?

Orientação para uma pesquisa sobre Vicente Van Gogh, para socialização em sala de aula.

2ª oficina – 2 aulas

Discussão sobre aspectos que chamam atenção na vida de Van Gogh; os valores retratados em suas telas. Após a discussão, orientar os alunos a anotarem o que julgarem interessante.

Criação de um painel coletivo a partir da releitura de *O Quarto.*

3ª oficina - 2 aulas

Criação de uma história sobre *O Quarto*. Identificação dos elementos da sequência textual narrativa: personagens, espaço, tempo, ações, narrador.

Identificação de sequências descritivas e percepção da sua importância na construção de sentido do texto;

Indicação nos texto, dos momentos da narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho;

4ª oficina - 3 aulas

Identificação dos sinais de pontuação utilizados nos textos escritos pelos alunos e a sua importância na construção das sequências textuais narrativas e condução do discurso da narrativa.

Em grupos, com a ajuda do professor, fazer a reescrituração de partes dos textos escritos, fazendo a conversão do discurso direto para o discurso indireto e vice-versa.

5ª oficina -2 aulas

Proposta de produção de texto. O aluno receberá a seguinte instrução: **Agora você será o autor de um conto**, em que a personagem vivia em uma casa para idosos e recebia à noite uma visita surpresa em seu quarto.

Imagine como você continuaria a história. Pense em quem vai ler o seu texto. Quem escreve tem sempre uma intenção. Qual será a sua intenção: emocionar, convencer, instruir, assombrar, divertir? Não se esqueça de dar um título adequado ao seu texto.

Será feito o levantamento pelo professor dos principais problemas encontrados nos textos, tanto de ordem normativa quanto de ordem textual. As observações serão registradas em papel, anexado aos textos que serão devolvidos aos respectivos autores.

6ª oficina -2 aulas

Cada aluno, de posse do seu texto será orientado, com base em codificação previamente estabelecida pelo professor no ato da análise dos textos, a revisá-lo e reescrevê-lo. Após a reescrita, o aluno será orientado a fazer o confronto entre a primeira versão e a versão reescrita.

A socialização dos textos será feita através da leitura oral individual em sala de aula e a fixação em mural da escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiando-se no pensamento majoritário dos teóricos da Linguística Textual, de que o texto é lugar de interação, pode-se afirmar que a maioria das produções escritas analisadas neste trabalho são textos, uma vez que apresentam coerência e têm sentido, atendem, pois, aos princípios básicos da textualidade, embora a escrita dos alunos careça de aprimoramento, no que concerne à aquisição de conhecimentos para ter o que escrever e ter como escrever.

Esse aprimoramento requer um trabalho criterioso que envolve leitura, com vistas à apropriação da linguagem e aquisição de informações para que sejam transformadas em conhecimentos linguísticos, conhecimentos de texto e conhecimento de mundo, sem os quais não é possível expressar ideias, envolve, também, empenho e ação pedagógica comprometida.

Encarada como uma metodologia apropriada para a produção textual na escola, uma vez que favorece ao aluno o desenvolvimento das habilidades de compreensão, associação, exploração e utilização adequada das linguagens disponíveis no seu cotidiano, a retextualização, além de se constituir em um bom exercício de utilização da língua materna na modalidade escrita, conduz, ainda, a reflexões críticas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de, MEDEIROS, João Bosco. **Comunicação em Língua Portuguesa:** normas para elaboração de trabalho de conclusão de curso- tcc. São Paulo: Atlas, 2009

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2009.

_____**Muito além da Gramática:** por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Iara Bemquerer e RIBEIRO, Josélia. **Avaliação.** In: COSTA, Iara Bemquerer e FOLTRAN, Maria José. **A tessitura da escrita.** São Paulo: Contexto, 2013.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio

de Janeiro: Lucerna, 2007.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e Plural**: leitura, produção e estudos de linguagem- 6º ano. São Paulo: Moderna, 2012

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em 30/06014.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
Quem inventou a histórias em quadrinhos?
http://mundoestranho.abril.com.br/materia/quem-inventou-a-historias-em-quadrinhos Acesso em 09/06/2014

ABSTRACT: In this article, it is report the experience of a textual production activity, taking retextualization as a methodology. From the presentation of a text in non-verbal language (comic stories, containing only images), it was oriented the transposition of the same narrative from the non-verbal code to the verbal code. The activity was produced by students from two classes of 7th grade elementary school students in two public schools, one of them being from the state system of São Francisco do Maranhão-MA (School A) and the other from the municipal system of Teresina-PI (School B). The conceptualizations of Antunes (2007,2009), Marcuschi (2008; 2010), Koch (2011), Cavalcante (2012) were taken as basis for the theoretical foundation. The results confirm the theory that in a process of transposing from one language to another, as well as from one textual genre to another, operations involving a set of cognitive abilities besides linguistic knowledge, world knowledge and text knowledge are performed. After analyzing the texts produced by the students, the results point to the need to elaborate an intervention proposal in order to improve their written production capacity.
KEYWORDS: Text; Oral language; Written language; Retextualization

Capítulo IX

OPERAÇÕES DE PRESSUPOSIÇÃO E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ENUNCIAÇÃO ESCRITA POR APRENDIZES

Suelen Érica Costa da Silva

OPERAÇÕES DE PRESSUPOSIÇÃO E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ENUNCIAÇÃO ESCRITA POR APRENDIZES

Suelen Érica Costa da Silva
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Departamento de Formação Geral, Contagem, Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), Belo Horizonte, Minas Gerais.

RESUMO: O eixo central que norteou esta investigação foi a análise e descrição das operações de pressuposição realizadas por um falante no processo de aquisição da enunciação escrita. Nesse contexto, sustentou-se a tese de que o aprendiz da escrita realiza tais operações como uma forma de intervenção na linguagem, maneira pela qual o enunciador apresenta o seu ato de enunciação, a imagem que pretende impor ao destinatário de sua escrita, uma atitude assumida em relação ao dito, do enunciado, da enunciação escrita. Assim, o eixo central desta comunicação – o fato linguístico denominado pressuposição – foi investigado a partir do viés teórico proposto pela Semântica da Enunciação, de Ducrot e do Aparelho Formal da Enunciação, de Benveniste. Como procedimento metodológico foram considerados os seguintes aspectos: a distinção de posto, pressuposto e subentendido associada ao sistema de pronomes, as imagens temporais, a ação jurídica e ilocutória, bem como a relação entre suposição e pressuposição. Os resultados demonstram que o falante, para construção do posto bem como dos pressupostos, utiliza índices específicos da língua - verbos, conjunções, advérbios, pronomes - a fim de obrigar o seu destinatário a conservar os pressupostos construídos, tomá-los como quadro de sua própria fala. Desse modo, embora o falante tenha, na forma de pressuposto ou de subentendido, a possibilidade de retirar-se da sua fala, eximindo-se da responsabilidade dela, ele deixa marcas de intersubjetividade na linguagem que opera. O sujeito, portanto, aparece em sua alteridade.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O tema desta interlocução escrita – a pressuposição – é, segundo Mari (2013), um dos conceitos que mais adquiriram prestígio ao longo das três décadas da história da semântica moderna. No entanto, tal crédito tem representado certos contratempos para aqueles que pretendem uma abordagem da questão, que seja capaz de ultrapassar uma certa intuição generalizada do seu alcance. Ainda, segundo o autor, a pressuposição é quase sempre referida como um processo que permite deduzir certos fatos não-explicitados, a partir de outros que são explícitos; ou, então, o produto dessa

operação. Dessarte, o território destinado a uma intervenção a respeito da pressuposição aparece, contudo, distribuído entre conceitos concorrentes, em dimensões diversas, como: implícito, subentendido, posto, não dito e implicação.

Esses conceitos nem sempre são colocados lado a lado, o que dificulta falar da sua diferença e podem demarcar fronteira e, quando o são, quase sempre representam um formato de discussão *ad hoc*, circunscrito a exemplos particulares, cujo valor teórico, operacional, ainda está por ser descoberto, se, de fato, existe algum. Além dos aspectos referidos por Mari (2013), o desenvolvimento da temática pressuposição carece, *a priori*, da definição de um *status,* já que ora é considerada como um elemento digno da pragmática, ora considerada como um elemento digno da semântica. Nesse contexto, é importante frisar que o eixo central deste *paper* – o fato linguístico denominado pressuposição – será investigado a partir do viés teórico de Ducrot (1972, 1987) intitulado Semântica da Enunciação. A escolha teórica justifica-se porque acredita-se, assim como Ducrot (1987), que a pressuposição é um ato ilocucional, um ato de linguagem e parte integrante do sentido dos enunciados.

Este último, por sua vez, é a maneira pela qual o enunciador apresenta seu ato de enunciação, a imagem que pretende impor ao destinatário de sua fala, ou seja, obrigar o destinatário, no momento mesmo da enunciação, a fazer esta ou aquela coisa, a crer nesta ou naquela proposição, a continuar o diálogo nesta ou naquela direção ou mesmo não continuá-lo nesta ou naquela outra. Nesses termos, “A pressuposição é, então, um elemento do sentido – se se considera o sentido como acabo de propor, como uma espécie de retrato da enunciação” (p.42). De acordo com Cabral (2011), o ato ilocucional associa uma força à enunciação, considerando a língua como um meio para se atingir um fim, é o ato por meio do qual não apenas se diz algo, é o ato que constitui o centro das atenções da Teoria dos Atos de Fala.

Como o objetivo desta investigação é descrever as operações de pressuposição realizadas por falantes ao produzir textos no processo de aquisição da enunciação escrita, sustenta-se a tese de que os aprendizes realizam tais operações como uma forma de intervenção na linguagem, maneira pela qual o enunciador apresenta seu ato de enunciação, a imagem que pretende impor ao destinatário de sua escrita, uma atitude assumida em relação ao conteúdo do dito, do enunciado, da enunciação escrita. As operações de pressuposição possuem, então, implicações discursivas. Por conseguinte, para descrever como a pressuposição – enquanto fenômeno da linguagem – ocorre em textos empíricos produzidos por falantes em fase de aquisição da escrita, o enfoque deste trabalho é estritamente linguístico-discursivo, a partir do viés da produção de sentido, retrato da enunciação.

Serão explicitados os postos – o que se afirma como locutor, pertencentes ao “eu”, bem como os pressupostos – pertencentes ao domínio “eu-tu”, como “objeto da cumplicidade do ato da comunicação” (DUCROT, 1987, p.20). Ao distinguir o posto do pressuposto levando em conta as pessoas

do discurso, como proposto pelo autor, não serão desconsideradas, portanto, as marcas do “Aparelho Formal da Enunciação”, na terminologia de Benveniste (1995), que revelam a relação entre pressupostos e a intersubjetividade. Para tanto, o presente artigo está dividido da seguinte forma: (i) breve apresentação do que é o ato de pressupor na visão de Ducrot; (ii) a origem do *corpus* de análise; (ii) discussão dos dados linguísticos e, por fim, (iii) as considerações finais como também as referências bibliográficas.

2. UM BREVE HISTÓRICO DO ATO DE PRESSUPOSIÇÃO NA PERSPECTIVA DE DUCROT

Para Ducrot (1972), seja A um enunciado qualquer será dito então que ele pressupõe a significação expressa por B, se, de uma parte, A contém todas as informações veiculadas por B e se, por outro lado, a frase interrogativa “Será que A” comportar ainda as mesmas informações. Então, A pressupõe B, da mesma forma que “Será que A?” pressupõe B. O referido critério – de cunho operacional – permite distinguir, nos enunciados, aquilo que é posto daquilo que é pressuposto, como mostram os exemplos a seguir, a partir da frase “Pedro deixou de fumar”:

S – Pedro deixou de fumar
S1 - (Pressuposto). Pedro fumava antes
S2 - (Posto). Pedro não fuma mais
S3 – (Interrogação) Será que Pedro deixou de fumar?

O esquema acima permite afirmar, segundo Ducrot, que S1 “Pedro fumava antes” é um pressuposto, pois as informações que veicula estão contidas em S-“Pedro deixou de fumar”, em S2 “Pedro não fuma mais”, como também em S3 “Será que Pedro deixou de fumar?”. Já S2 “Pedro não fuma mais” é o posto porque seu significado não se faz presente na interrogação S3 “Será que Pedro deixou de fumar?”. S2 é, portanto, um posto para S. No entanto, Ducrot (1972) considera inadequado supor a pressuposição como uma condição de emprego dos enunciados. O falante afirma a evidência da pressuposição do seu enunciado, uma vez que a evidência não é afirmada, mas é testada. Desse modo, o locutor julga que o alocutário já possua informações sobre a pressuposição. A esse respeito, o autor afirma que “... pressupor não é dizer o que o ouvinte sabe ou o que se pensa que ele sabe ou deveria saber, mas situar o diálogo na hipótese de que ele já soubesse.” (DUCROT, 1972, p.77). Mas foi Fregue (1978) quem fez notar que a pressuposição é preservada quer pela negação quer pela interrogação. A estes critérios, Ducrot acrescenta um outro- o do encadeamento. Para este último autor, todos os três critérios são insuficientes para estabelecer a distinção do que é posto e do que é pressuposto. Pode-se dizer então que Ducrot (1972) considera que a verdade não está no mundo,

mas sim na construção que os falantes fazem dele no jogo interlocutivo e argumentativo. Portanto, os interlocutores devem admitir a verdade de certos pressupostos para que o enunciado faça sentido. É por isso que a pressuposição, segundo Ducrot (1972), é parte integrante do sentido. O estudioso discute ainda a respeito da relação entre suposição e pressuposição a partir da seguinte indagação: "Como representar, no componente linguístico, os enunciados do português que comportem uma proposição condicional introduzida por se e constituídos segundo o esquema *se p*, *q*?" (p.178). Na visão do estudioso, a definição de *se* deve indicar o ato de suposição realizado quando o empregamos, e não uma representação intelectual – uma relação – de que o *se* seria a expressão. O ato de suposição consiste, então, em pedir ao auditor que aceite, por um breve tempo, certa proposição "p" que se torna, provisoriamente, o quadro do discurso, e, sobretudo, da proposição principal "q".

Afirma que entre a frase condicional e a frase com pressupostos há semelhanças ocultas. A hipótese da proposição condicional, embora apresentada como as pressuposições – solicitada e não imposta – pode ser considerada, uma vez apresentada, como pressuposto ordinário, já que o locutor pede ao ouvinte, numa condicional, exatamente aquilo que ele obriga, pôr-se numa certa situação intelectual que servirá de pano de fundo para o diálogo. O ouvinte é, então, solicitado a fazer uma hipótese e cuja eventual anulação, por isso mesmo, é visualizada no próprio momento em que o *se* é pronunciado. Logo, uma proposição do tipo *se p, q*, não tem como significação primeira "p é a causa de q", nem "p é a condição de q", mesmo que possa indicar tais relações. Ela permite a realização sucessiva de dois atos ilocucionais: i) pedir ao ouvinte que imagine "p"; (ii) introduzindo o diálogo nesta situação imaginária, afirmar ai "q".

Em Ducrot (1987) o pressuposto é caracterizado como um elemento do universo do discurso, um quadro incontestável no interior do qual a conversação (**como também a escrita/ grifo nosso**) deve necessariamente inscrever-se: o do discursivo. Ainda afirma que quando um falante introduz uma ideia sob a forma de pressuposto procede como se ele e seu interlocutor não pudessem deixar de aceitá-lo:

> Se o posto é o que afirmo, enquanto locutor, se o subentendido é o que deixo o meu ouvinte concluir, o pressuposto é o que apresento como pertencendo ao domínio comum das duas personagens do diálogo, como o objeto de uma cumplicidade fundamental que liga entre si os participantes da comunicação. (DUCROT, 1987,p.20).

O referido linguista, na passagem supracitada e em outros pontos de sua obra, diz que se considerado o sistema de pronomes, em outros termos, as pessoas do discurso, o pressuposto é apresentado como pertencendo a "nós" – domínio comum das duas personagens do diálogo. Já o posto é reivindicado pelo "eu" – o que o falante afirma enquanto locutor e, por sua vez, o subentendido é repassado ao "tu" – o que deixo meu ouvinte concluir. A

respeito das imagens temporais para construção do posto, do pressuposto e do subentendido, o autor salienta que o posto se apresenta simultaneamente ao ato da comunicação, como se tivesse surgido pela primeira vez no universo do discurso, no momento da realização desse ato. Em contrapartida, o subentendido ocorre em momento posterior a esse ato, como se tivesse sido acrescentado através da interpretação do ouvinte. Já o pressuposto procura sempre situar em um passado do conhecimento, eventualmente fictício, ao qual o locutor parece referir-se.

Destarte, Ducrot (1987), em sua teoria intitulada Semântica da Enunciação, considera que o falante, ao produzir o seu discurso, constitui-se como "eu" enunciador e, simultaneamente, institui um "tu", seu interlocutor, ao produzir um uma ação. Dessa forma, a pressuposição seria o objeto da cumplicidade do ato da comunicação do "eu", do "tu", portanto, do "eu-tu." A título de exemplificação, considera-se o seguinte exemplo proposto pelo autor: "Pedro deixou de fumar". Ao analisar a sentença supracitada, são percebidas, num primeiro nível, informações contidas no próprio sentido das palavras, ou seja, informações literais 1) "Pedro não fuma mais" e, num segundo nível, informações que não foram afirmadas literalmente, mas inferidas a partir da sentença 2) "Pedro fumava antes".

Em 1) o locutor, o "eu", ao produzir um ato, uma ação de linguagem, afirma para o "tu", o seu interlocutor, de modo literal, em outras palavras, posto, que a pessoa referida no momento da enunciação não fuma mais. Essa informação é denominada por Ducrot (1987) como conteúdo posto. Logo, se foi posto ao "tu" que "Pedro não fuma atualmente", esse interlocutor será, então, conduzido a inferir que "Se Pedro parou de fumar, portanto, fumava antes". Essa possível inferência realizada pelo "tu" é denominada por Ducrot (1987) como conteúdo pressuposto.

O linguista diz ainda que a pressuposição aparece como uma tática argumentativa dos interlocutores sendo, portanto, relativa à maneira pela qual eles se provocam e pretendem impor-se uns aos outros, um certo modo de continuar o discurso. Nesses termos, o autor considera a pressuposição como um ato – o que se pressupõe é o conteúdo, ou seja, uma "proposição". O subentendido também é um ato, já que "Subentende-se que se afirma, coloca em questão, pergunta, ou mesmo pressupõe este ou aquele conteúdo." (p.41). A resposta a estas perguntas – Por que o locutor disse o que disse? ou "O que tornou possível a sua fala? Ou ainda (grifo nosso**) Porque o locutor escreveu o que escreveu? e O que tornou possível a sua escrita?.** – só pode aparecer no momento da enunciação, dependente do próprio enunciado. Pertence ao sentido sem, no entanto, estar antecipado ou mesmo prefigurado na significação.

Mesmo não sendo totalmente contrários, pressuposto e subentendido não estão situados no mesmo nível, já que a pressuposição "é parte integrante do sentido dos enunciados." (p.41) e o subentendido, por sua vez, "diz respeito à maneira pela qual esse sentido deve ser decifrado pelo destinatário." (p.41).

Pressuposto e subentendido se opõem pelo fato de não terem sua origem no mesmo momento de interpretação. Além disso, segundo Ducrot (1987), o sentido de um enunciado é a maneira pela qual o enunciador apresenta o seu ato de enunciação, a imagem que pretende impor ao destinatário de sua fala. Desse modo, o sentido de um enunciado é, então,

> (...) a pretensão manifestada de obrigar o destinatário, no momento mesmo da enunciação, a fazer esta ou aquela coisa, a crer nesta ou naquela proposição, a continuar o diálogo nesta ou naquela direção – ou, o que vem a ser o mesmo, a não continuá-lo nesta ou naquela outra. (DUCROT, 1987, p.41, 42.)

Nesse quadro teórico, o linguista afirma que quando um falante pressupõe X, na verdade diz que pretende obrigar o destinatário a admitir X, sem por isso dar-lhe o direito de prosseguir o diálogo a propósito de X. Ao contrário, o subentendido diz respeito à maneira pela qual esse sentido é manifestado, ou seja, refere-se ao processo, ao término do qual deve-se descobrir a imagem que o falante pretende dar de sua fala. Nesse contexto, Ducrot apresenta um viés teórico um tanto quanto particular acerca da temática pressuposição, considerando-a como um ato de fala ilocucional, o que significa fazer do enunciado uma expressão de valor ilocucional. Ele parte da ideia de que as frases pronunciadas se mostram como parte de um discurso mais amplo, como a continuação de trocas de falas que as precedeu. Desse modo, comportam-se como respostas, objeções, confirmações e, por outro lado, como exigências de uma discussão ulterior, a pedir para serem confirmadas e ponderadas, para servir de base a deduções, etc.

Em suma, pressupor um conteúdo, na visão do linguista, é colocar a aceitação de tal conteúdo como condição do diálogo ulterior. Por tal, a escolha dos pressupostos apresenta-se como um ato de fala particular – o ato de pressupor – com valor jurídico e, portanto, ilocucional – transformando imediatamente as possibilidades de fala do interlocutor. O que é modificado no ouvinte é o seu direito de falar, na medida em que ele quer que sua fala se inscreva no interior do diálogo precedente. Para prosseguir o discurso esboçado, o ouvinte é obrigado a conservar os pressupostos, tomá-los como quadro de sua própria fala.

3. A ORIGEM DO *CORPUS* PARA ANÁLISE

3.1. Os *corpora*

O texto utilizado nesta investigação - produzido por um falante da 2ª série, do gênero masculino, oriundo de uma escola pública de Belo Horizonte e pertencente à classe popular - foi coletado pelo professor Dr. Marco Antônio de Oliveira, no ano de 1987, durante uma pesquisa a respeito do processo de

aquisição da escrita, realizada na Faculdade de Letras e na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Os critérios de organização dos 320 textos coletados, incluindo o escolhido para ser analisado nesta investigação, foram os seguintes: (i) instituição escolar de origem (pública ou privada); (ii) grau de escolaridade (primeira à quarta série); (iii) classe social (privilegiada ou popular); gênero (masculino e feminino). Além de tais critérios, os textos que compõem os *corpora* de estudo são Redações escolares produzidas a partir de temáticas contrafactuais como Era uma vez... e Se eu pudesse....

Por questões de tempo e espaço não será possível analisar, no escopo deste artigo, os 320 corpora coletados e cedidos para pesquisa. Portanto, será analisado apenas um texto, considerado como representativo para análise das operações de pressuposição realizadas por falantes ao produzir textos no processo de aquisição escrita. Para tanto, antes de iniciar descrição dos dados supracitados, é importante frisar que para realizar a análise da produção textual levar-se-á em consideração os seguintes aspectos propostos por Ducrot (1972, 1987): a distinção de posto, pressuposto e subentendido associada ao sistema de pronomes, as imagens temporais, a ação jurídica e ilocutória, bem como a relação entre suposição e pressuposição.

4. A ANÁLISE E DESCRIÇÃO: O QUE DIZEM OS DADOS?

Para iniciar a descrição e análise dos dados, o leitor deste artigo está convidado a observar a seguinte produção textual:

Falante pertencente à classe popular – 2ª série

Se eu pudesse agora andar de bicicleta
Se eu pudesse agora brincar
Se eu pudesse agora estar na casa da minha tia
Se eu pudesse brincar com o cachorro
Se eu pudesse conhecer a cidade

Fonte: dados da pesquisa

O texto produzido pelo falante, aluno da 2ª série, apresenta: (i) informações literais, ou seja, informações que, no vocabulário de Ducrot, foram postas pelo “eu” locutor e que estão contidas no próprio sentido das palavras e (ii) informações que não foram ditas literalmente pelo locutor, mas que devem ser inferidas pelo ouvinte, devem ser, portanto, pressupostas.

Nesse sentido, quando o “eu-locutor”, no papel de aluno, afirma ao “tu-professor”, “Se eu pudesse agora andar de bicicleta, brincar, estar na casa da tia, brincar com o cachorro e conhecer a cidade”, o locutor enuncia o posto: não

pode realizar, no agora, no presente da enunciação escrita, marcado pelo advérbio “agora”, ações como andar de bicicleta, brincar, estar na casa da tia, brincar com o cachorro e conhecer a cidade.

Ao enunciar o conteúdo posto o falante, em fase de aquisição da escrita, instaura o “eu”, marcado pela 1ª pessoa do discurso, em “Se eu pudesse”. Esse “eu-locutor”, na posição de aluno, é aquele responsável pela enunciação. Quando diz “eu” ao anunciar o posto atribui a si a responsabilidade da produção física do texto, do ato de linguagem. Ao mesmo tempo, ao proferir “eu” instaura, dialética e dialogicamente, um “tu”, o professor, para com ele partilhar os pressupostos, pertencentes ao domínio do “eu-tu”, estabelecendo assim a cumplicidade do ato de enunciação, como posto por Ducrot.

Como o falante foi convidado pelo “tu-professor” a escrever sobre o tema “Se eu pudesse”, ou seja, a produzir uma ação de linguagem, materializada, processada por meio de um texto escrito, o “eu-aluno” sabe que o seu ouvinte-leitor possui informações sobre a pressuposição construída: existe um empecilho para realização do que o falante gostaria, caso ele “pudesse”, de fazer e de conhecer. Por conseguinte, o “tu-professor” é então conduzido pelo “eu-locutor”, no jogo argumentativo, no domínio do eu-tu, como afirma Ducrot, a inferir bem como admitir, aceitar como verdade que há, no presente da enunciação, um empecilho (a atividade escolar) que impossibilita o locutor de andar de bicicleta, de brincar, de estar na casa da tia, de brincar com o cachorro e de conhecer a cidade.

Questionamentos que poderiam ser levantados pelo “tu-professor”, na cumplicidade do ato da enunciação, seriam os seguintes: Qual o motivo? Por quê? Ao fazê-los, o “tu-professor” admite a existência do empecilho, ou seja, ao perguntar o motivo – qual é o empecilho? – o “tu” aceita como verdade o pressuposto. Por isso, assim como Ducrot, acredita-se que a verdade não está no mundo, mas sim na construção que os falantes fazem dele no jogo interlocutivo e argumentativo. Portanto, como os pressupostos dizem respeito a relação de cumplicidade “eu-tu”, são os interlocutores que, no jogo da argumentação, devem admitir a verdade de certos pressupostos para que o texto faça sentido.

Além do posto – o que o “eu” afirma, enquanto locutor, simultaneamente ao ato da enunciação, “no agora”, no momento da escrita do texto – e do pressuposto – o que pertence ao domínio do “eu-tu”, situado para o “tu” num “passado do conhecimento” no qual o “eu” situa-se – há ainda o subentendido, o que o “eu” deixa o seu interlocutor, o “tu”, concluir, num momento posterior a esse ato, ou seja, no momento que o texto será lido pelo interlocutor. Logo, o subentendido depende de um contexto de enunciação e de um raciocínio do interlocutor para ser construído. Ele não está, portanto, inscrito na língua, no significado das frases que compõem o texto, como está o pressuposto.

Assim, ao ler o texto do “eu-aluno”, o “tu-professor” poderá acrescentar a seguinte interpretação, ou seja, o seguinte subentendido: o “eu-locutor” gostaria de, no momento da enunciação, que já é passado, fazer coisas mais

interessantes - andar de bicicleta, brincar, estar na casa da tia, brincar com o cachorro e conhecer a cidade – do que estar na escola, produzindo a atividade escolar solicitada pelo professor, o ato de enunciação escrita.

Desse modo, pode-se apresentar o quadro do posto, do pressuposto e do subentendido, incluindo nele as imagens temporais e o sistema de pronomes utilizados pelo falante para construção do ato de enunciação escrito:

Quadro 1 – Posto, pressuposto e subentendido.

Posto	O locutor não pode "agora" andar de bicicleta, brincar, estar na casa da tia, brincar com o cachorro, conhecer a cidade.	**Temporalidade**: o presente da enunciação marcado, inscrito pelo advérbio "agora". **Indivíduos linguísticos** (pessoas do discurso): "eu", marcado em "Se eu pudesse" que institui o "tu", o professor. O "eu" é o responsável pelo posto.
Pressuposto	Existe um empecilho (a atividade escolar) que impossibilita o locutor de andar de bicicleta, de brincar, de estar na casa da tia, de brincar com o cachorro e de conhecer a cidade.	**Temporalidade**: o "agora", momento da enunciação, mas que para o "tu" já é passado. **Indivíduos linguísticos** (pessoas do discurso): "eu-tu", ou seja, "nós", co-responsáveis pela cumplicidade do ato enunciativo, pela construção da pressuposição.
Subentendido	O "eu-aluno" gostaria de fazer coisas mais interessantes - andar de bicicleta, brincar, estar na casa da tia, brincar com o cachorro e conhecer a cidade – do que estar na escola, produzindo a atividade escolar solicitada pelo professor.	**Temporalidade**: momento posterior ao "agora", ao presente do ato enunciativo escrito produzido pelo "eu". **Indivíduos linguísticos** (pessoas do discurso): o "eu" repassa ao tu a responsabilidade de construir o subentendido num momento posterior ao ato enunciativo.

Fonte: dados da pesquisa.

Vale pontuar também a relação entre suposição e pressuposição, evidenciada no texto produzido pelo falante a partir da conjunção condicional "se" e do verbo "pudesse", no pretérito imperfeito do subjuntivo "Se eu pudesse". Ao retomar tal expressão e temática proposta pelo professor na (sua) escrita, o "eu-aluno, a partir da conjunção condicional "se" realiza um ato de suposição. Por conseguinte, pode-se dizer que o "eu-aluno" solicita ao "tu-professor", como afirma Ducrot, que aceite, por um breve tempo, no agora da enunciação, a proposição condicional e que faça dela o quadro da enunciação.

Outra atitude do locutor a respeito daquilo que enuncia é marcada pelo verbo no pretérito perfeito do subjuntivo - "pudesse" – que indica, ao longo das

cinco frases produzidas pelo falante, o desejo e, ao mesmo tempo, o impedimento do “eu-aluno” de, no ato da enunciação, andar de bicicleta, brincar, estar na casa da tia, brincar com o cachorro e conhecer a cidade.

Então, a condicional “Se” associada ao índice de pessoa “eu”, ao “tu”, bem como ao verbo “pudesse” e ao advérbio “agora”, põe que o locutor não pode realizar as ações que deseja - andar de bicicleta, de brincar, de estar na casa da tia, de brincar com o cachorro e de conhecer a cidade - e, ao mesmo tempo, pressupõe que as afirmações proferidas são verdadeiras, não admitindo, portanto, que o “tu-professor” questione a verdade construída. Assim, o falante realiza um ato ilocucional, pois não apenas põe ou pressupõe algo, mas considerando a língua como um meio para atingir um fim, realiza algo, uma ação de linguagem, impõe que o seu interlocutor aceite seus pressupostos como sendo verdadeiros, transformando assim as possibilidades de fala do “tu-professor”.

Pode-se dizer também que a repetição da expressão “Se eu pudesse”, ao longo de todo o texto, comprova que cada frase iniciada por tal expressão, produzida pelo falante, faz parte de um discurso ulterior, ou seja, é a resposta do “eu-aluno” direcionada ao “tu-professor” que, num momento anterior ao da enunciação escrita, solicitou ao falante a produção de um texto a partir da temática “Se eu pudesse”. Em contrapartida, se considerado o que não está inscrito na língua, ou seja, o que deve ser subentendido pelo “tu-professor”, será observado que a enunciação escrita produzida pelo falante é mais do que uma resposta. Ela é, na verdade, uma objeção, uma crítica, um discurso de insatisfação do aluno que gostaria de fazer coisas mais interessantes - andar de bicicleta, brincar, estar na casa da tia, brincar com o cachorro e conhecer a cidade – do que estar na escola, produzindo a atividade escolar solicitada pelo professor.

Enfim, ao se apropriar das formas específicas da enunciação - a condicional “se” associada ao verbo “pudesse”, os índices de pessoa “eu”, “tu”, “nós”, a temporalidade marcada pelo advérbio “agora” – o falante enuncia sua posição de locutor, construindo o posto, estabelecendo na relação “eu-tu” o pressuposto. Além disso, repassa ao “tu” a responsabilidade de construir o subentendido, que não está inscrito na língua, num momento posterior ao ato enunciativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução desta investigação foi afirmado, com base na teoria de Ducrot, que a pressuposição é um ato ilocucional, um ato de linguagem e parte integrante do sentido dos enunciados. Este último, por sua vez, é a maneira pela qual o enunciador apresenta seu ato de enunciação, a imagem que pretende impor ao destinatário de sua fala, ou seja, obrigar o destinatário, no momento mesmo da enunciação, a fazer esta ou aquela coisa, a crer nesta ou

naquela proposição, etc.

Essas considerações teóricas foram confirmadas a partir da análise das operações de pressuposição realizadas pelo falante em processo de aquisição da escrita. Verificou-se que o falante, ao construir o posto bem como o pressuposto, o faz a partir de índices específicos – verbo (pudesse), conjunção (se), advérbio (agora), pronomes (eu, tu e nós) – a fim de obrigar o seu destinatário a conservar os pressupostos construídos, tomá-los como quadro de sua própria fala.

Logo, pode-se afirmar que o pressuposto - existe um empecilho (a atividade escolar) que impossibilita o locutor de andar de bicicleta, de brincar, de estar na casa da tia, de brincar com o cachorro e de conhecer a cidade – já está previsto na significação das cinco frases por meio de índices específicos do "Aparelho Formal da Enunciação", que permitirão ao "tu-professor" reconstruir o sentido pretendido pelo "eu-aluno". Ou seja, o fenômeno da pressuposição está inscrito na língua.

Além disso, ao construir o pressuposto supracitado, a partir da apropriação do "Aparelho Formal da Enunciação", o "eu-aluno", responsável pelo que afirma, realiza um ato ilocucional, um ato de linguagem, pois quer fazer crer que o conteúdo do seu pressuposto é verdadeiro e, portanto, não quer ser, no jogo argumentativo, questionado pelo seu interlocutor, o "tu-professor". O pressuposto, apesar de ser partilhado pelo locutor, ou seja, ser um ato de cumplicidade entre o "eu-tu", ele se dá por imposição.

Por sua vez, o subentendido também é um ato, apesar de não vir inscrito na língua, não pertencer ao nível semântico da significação. É um ato de linguagem realizado pelo "eu" e repassado ao "tu". Portanto, é de responsabilidade do "tu-professor" perceber que o texto produzido pelo falante expressa a insatisfação do "eu" em relação a atividade escolar quando afirma, de forma implícita e polida, que gostaria de fazer coisas mais interessantes como andar de bicicleta, brincar, estar na casa da tia, brincar com o cachorro e conhecer a cidade.

Em síntese, ao construir o posto, o pressuposto bem como o subentendido, o "eu-aluno" se institui como "eu" e institui outrem, o professor, como o "tu" para, dialética e dialogicamente, falar de si, do que, no momento da enunciação, "no agora", quer fazer, mas está impossibilitado de realizar. Impõe ao "tu", no jogo da linguagem, a compreendê-lo, a fazer parte do quadro de sua fala. Faz uma crítica, polida e subentendida, à escola, à atividade escolar. Desse modo, embora o falante tenha, na forma de pressuposto ou de subentendido, a possibilidade de retirar-se da sua fala, eximindo-se da responsabilidade dela, ele deixa marcas de intersubjetividade e de alteridade na linguagem que opera. O sujeito, portanto, aparece em sua alteridade.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral*. 4.ed. Trad: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes, vol. I. 1995.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. *A força das palavras: dizer e argumentar*. São Paulo, Contexto, 2011.

DUCROT, O. *Princípios de semântica linguística*. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____*O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1987.

FREGE, G. *Lógica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1978.

MARI, Hugo. *Conceitos de Pressuposição: históricos*. Belo Horizonte: PUC-MG, 2013.

ABSTRACT: The central axis that guided this investigation was the analysis and description of the presupposition operations performed by a speaker in the process of acquiring the written enunciation. In this context, the thesis was held that the writing apprentice performs such operations as a form of intervention in language, in which way the enunciator presents his act of enunciation, the image he intends to impose on the recipient of his writing, an attitude Assumed in relation to the said, the statement, the written enunciation. Thus, the central axis of this communication - the linguistic fact called the presupposition - was investigated from the theoretical bias proposed by Ducrot's Semantics of Enunciation and the Formal Apparatus of Enunciation, by Benveniste. We used the methodological procedure titled research index paradigm to perform analysis of the linguistic data present in the corpus in question. The results demonstrate that the speaker uses the specific indexes of the language - verbs, conjunctions, adverbs, pronouns - to construct the post as well as the assumptions - in order to oblige the addressee to preserve the assumptions made, to take them as a framework for his own speech. Thus, although the speaker has, in the form of a presupposition or an understatement, the possibility of withdrawing from his speech, freeing himself from his responsibility, he leaves marks of intersubjectivity in the language he operates. The subject, therefore, appears in his otherness.

KEYWORDS: Acquisition of writing; Presumption; Assumption operations, Written enunciation, Intersubjectivity.

Capítulo X

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO RESGATE DE VALORES ÉTICOS NO ENSINO BÁSICO

Ivan Vale de Sousa

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO RESGATE DE VALORES ÉTICOS NO ENSINO BÁSICO

Ivan Vale de Sousa
Mestre em Letras pelo Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

RESUMO: As histórias em quadrinhos (HQs) são recursos metodológicos que agregam conhecimentos e ativam o processo reflexivo dos estudantes, além disso, possibilita o trabalho com a leitura e a escrita do gênero, visto que a narrativa apresentada nas HQs correlaciona imagem e cultura escrita, que vai desde o formato dos balões e à organização das legendas, o que implica aos sujeitos realizarem a leitura imagética. De tal modo, são objetivos deste trabalho: sintetizar a partir de um recorte a história do gênero no Brasil, destacar as principais características das HQs, descrever uma intervenção metodológica realizada com alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Parauapebas e, por fim, analisar a representatividade gráfica do cotidiano escolar no resgate de valores éticos. As reflexões utilizadas têm por bases as ponderações de Cirne (1990), Eisner (1990), Eguti (2001), Ramos (2010), Sousa (2016), entre outros autores que enalteçam a importância das histórias em quadrinhos como metodologia de ensino e aprendizagem. Assim, os apontamentos elucidados ao longo desta produção possibilitem compreender a funcionalidade de utilização das HQs no processo de formação de leitor no contexto do ensino básico.
PALAVRAS-CHAVE: Histórias em quadrinhos. Narrativa. Leitura e escrita.

1. INTRODUÇÃO

A cultura escrita na escola é uma questão necessária à formação dos sujeitos em situação de aprendizagem, contudo, são necessárias que se ofereçam outras possibilidades de acesso ao conhecimento aos estudantes. Nas últimas décadas, as histórias em quadrinhos (HQs), têm ganhado, sobremaneira, notoriedades nas intervenções pedagógicas e, aos poucos, inseridas no ambiente escolar, visto que elas abordam diversos temas relacionados aos múltiplos contextos sociais. Além disso, são muito utilizadas nos suportes tanto digitais quanto impressos, exemplos, jornais, revistas, livros, *blogs*, *sites*, entre outros.

A arte de desenhar é uma das formas mais antigas de expressão da humanidade, sendo, pois, mais antigo que a própria escrita, pois os primórdios representavam seus anseios e maneira de comunicação por meio de desenhos, conhecidos por Arte Rupestre, no período da Pré-História feito por nossos ancestrais. Os riscos e rabiscos são à base das histórias em quadrinhos, que surgiram por volta do século XIX, combinando palavras e

imagens na produção de uma narrativa.

As HQs são gêneros textuais, sendo cada vez mais comum no contexto de alfabetização às possibilidades ampliadas de letramento comumente utilizadas no ensino básico, por isso são entendidos como recursos pedagógicos acessíveis à promoção de práticas de leitura e escrita mediante as intervenções docentes no fazer pedagógico, além disso, desperta a criatividade, a sociabilidade e instrumentaliza os alunos a compreenderem as mudanças nos diversos contextos.

Assim, as reflexões elucidadas neste trabalho estão divididas em três tópicos discursivos, a saber: no primeiro é apresentada uma síntese histórica das histórias em quadrinhos no Brasil, no segundo, há apresentação das características observadas na produção das HQs e, no terceiro, descrevo as etapas de uma proposta metodológica com as histórias em quadrinhos, realizada em 2014, com os estudantes do 6º ano do ensino básico, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Drummond de Andrade, sediada ao município de Parauapebas, sudeste do Pará. Além disso, nas considerações finais são apresentados alguns apontamentos do fazer pedagógico no processo de leitura e produção das histórias em quadrinhos no ensino.

2. SÍNTESE HISTÓRICA DO GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO BRASIL

As histórias em quadrinhos são recursos de entretenimento, ensino-aprendizagem e incentivo à leitura. Elas agregam a linguagem verbal e não verbal e cumprem a função lúdica de ensinar e transmitir uma mensagem correlacionando os elementos gráficos com a composição de suas narrativas, mantendo um processo dialógico entre a cultura de imagem e à escrita.

A narrativa das HQs é apresentada em uma sequência que se alterna entre a linguagem verbal e a não verbal, os elementos gráficos. A característica visual do enredo é desenvolvida a partir dos dados que compõem essas histórias, tais como, a posição dos balões, as expressões das personagens, a utilização das onomatopeias, interjeições, etc.

Uma das vertentes relacionadas ao processo histórico originário das histórias em quadrinhos fundamenta-se nos desenhos encontrados na Pré-História, que eram, muitas vezes, a representatividade sequenciada das caças realizadas pelos nossos ancestrais e grafadas nas paredes das cavernas. Outra hipótese se refere aos registros encontrados na Idade Antiga, como nos papiros egípcios, que relatavam (e relatam) por meio do desenho sequenciado, as gigantescas realizações faraônicas, perpassando pelos acontecimentos da Idade Medieval, em que a história do Cristianismo é contada a partir de pinturas e gravuras em tapetes.

No Brasil, as histórias em quadrinhos tiveram origem em 1869 pelo ítalo-brasileiro Angelo Agostini. O capítulo inicial de **As aventuras de Nhô Quim** é

considerado por muitos autores, a primeira história em quadrinhos brasileira, o que é corroborado pelas autoras seguintes.

> Pioneiro, Agostini trouxe em Nhô Quim as características das histórias em quadrinhos que se conhece ainda hoje. A ordenação sequenciada dos desenhos, seguindo o padrão ocidental de leitura; a quadrinização – a inserção em quadros fechados de alguns desenhos; e o uso do texto como referência para leitura. (SOUSA; FORTUNA, 2013, p. 362)

Ainda de acordo com Sousa e Fortuna (2013), foram publicadas em 1883, **As aventuras de Zé Caipora**, considerada como a grande obra em quadrinhos de Agostini. A obra possui características peculiares que a torna diferente da grande parte dos trabalhos com quadrinhos da atualidade, como o traço refinado dos desenhos, a conotação realista e a temática que se baseava na aventura e no drama, questões inovadoras para a época.

Em 1905, no Rio de Janeiro, o primeiro gibi foi lançado, intitulado, de **O Tico-tico**, sendo, pois, a primeira revista a publicar histórias em quadrinhos, claro que diferente como conhecemos na atualidade. Conforme demonstra Penteado (2008), foi o principiar das histórias em quadrinhos infantis, uma vez que trazia no seu bojo contos, poesias, curiosidades, datas históricas e textos informativos.

Não havia ainda nesse período uma revista que se dedicasse exclusivamente em trazer apenas a narrativa das personagens e sim uma compilação de outros gêneros textuais, objetivando atingir a um público maior, o que não se destinava unicamente ao infantil.

Nesse sentido, Magalhães (2005), assegura que as publicações não eram exclusividade de um personagem, como são as HQs atuais, porém reuniam diversas expressões culturais, enfatizando a literatura e abrindo espaço para a arte que começava a se firmar no país.

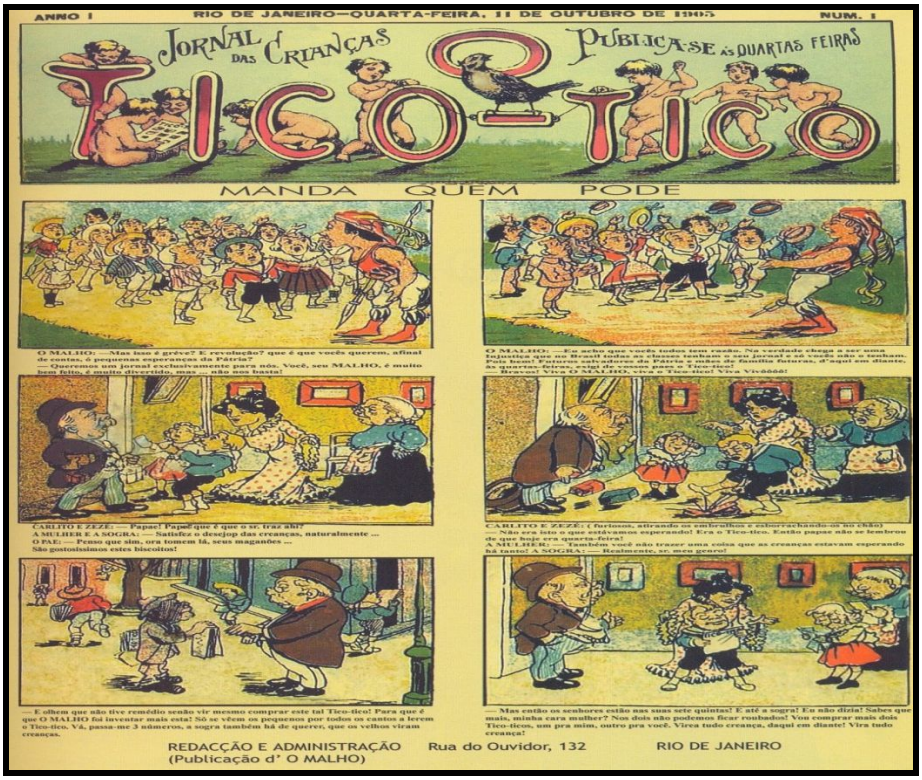
A linguagem e a divulgação dos quadrinhos tiveram sua disseminação por meio do jornal impresso, uma vez entendido como entretenimento barato, contudo, ganhou destaque pelo mundo com a criação e a produção de super-heróis e com isso, tornou-se recurso de comunicação de massa, sendo cada vez mais rotineiro entre os leitores jovens.

Corroborando com a temática Cirne (1970 *apud* TANINO, 2011), certifica que os quadrinhos nasceram dentro do jornal que abalava e abala a mentalidade linear dos literatos, frutos da revolução industrial e da literatura, bem como seu relacionamento com a televisão seria posterior ao esquema literário que os alimentavam culturalmente modificado, mas não destruído. Acentua ainda, que em contradição dialética, os quadrinhos (e o cinema) apressariam o fim do romance, criando uma nova arte ou um novo tipo de literatura, tendo o consumo como fator determinante de sua permanência temporal.

Em 11 de outubro de 1905 nascia a publicação de O Tico-tico. A arte sequencial da narrativa não se fazia pela utilização dos elementos gráficos,

como, os balões de fala, pensamento, uníssono, cochicho, grito, etc., mas a partir da utilização do discurso direto, conforme é possível observar na imagem abaixo.

Figura 01: PRIMEIRO EXEMPLAR DE *O TICO-TICO*



Fonte: Museu dos Gibis (2012)

Alguns recursos utilizados na pós-modernidade, como as onomatopeias, os requadros, os balões, as linhas cinéticas e a metáfora visual (que serão exemplificados posteriormente) não são notáveis no exemplar em análise. O fato é que com as facilidades possibilitadas pela utilização das tecnologias, os traços puderam ser moldados e adaptados às realidades diversas. Além disso, a partir de 1930, aumentaram as produções estrangeiras publicadas em revistas como Gibi, cujo nome acabou se tornando sinônimo de revista de história em quadrinhos.

Na década de 1940, os primeiros personagens e as histórias criadas por autores brasileiros começam a surgir, embora com influência americana em traços e temáticas. De acordo com as reflexões de Cirne (1990), as obras como Tarzan, Príncipe das Trevas, Dick Trace, etc., são reconhecidas mundialmente como quadrinhos de alto valor estético e narrativo, e que ignorar estas realizações significa omitir importantes criações históricas das histórias em quadrinhos mundiais.

No trabalho **Análise dos gibis da Turma da Mônica a partir do personagem Luca: a gênese de uma nova identidade**, as autoras Sousa e Fortuna (2013) apresentam uma cronologia síntese das histórias em quadrinhos no Brasil, destacada, a seguir.

- Em 1939, Roberto Marinho lança **O Gibi**, para concorrer com **O Mirim** de Aizen.
- Em 1951 acontece a primeira **Exposição Internacional das Histórias em Quadrinhos** como fonte legítima de apreciação artística, por meio de exposições, palestras, intervenções na imprensa e da presença de desenhistas internacionais.
- Em 1954 foi instituída a censura aos *comics* norte-americanos através do *Comics Code Authority*.
- Em 1960, seguindo o modelo dos Estados Unidos, o Brasil cria um selo que seria estampado nas capas dos gibis, caso a publicação fosse aprovada pelo **Código de Ética dos Quadrinhos**.
- Em 1990, no Brasil, após avaliação do Ministério da Educação as histórias em quadrinhos começam a ganhar maior destaque escolar e ter maior volume de participação nos livros didáticos.

As histórias em quadrinhos tiveram um processo de afirmação com base em diferentes eventos e contribuições de autores para que chegassem ao formato que as conhecemos atualmente. Com base na cronologia das HQs no Brasil, entende-se que elas se adequam às mudanças, tidas por muitos autores como um gênero de inserção de temáticas diversificadas. E, daqueles tempos aos atuais, surgiram muitas histórias em quadrinhos criadas por autores nacionais, exemplo, A Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, e o Menino Maluquinho, de Ziraldo.

Sobre as inovações nas HQs, Maurício de Sousa é o grande nome e representante na atualidade: cartunista, escritor e considerado à frente de seu tempo. A Turma da Mônica é sua principal obra e referência das histórias em quadrinhos no Brasil, além de mais de 150 personagens criados. A turma principal é composta por Mônica, Cebolinha, Magali e Cascão. Esses e outros personagens ultrapassaram gerações e uma das principais marcas das produções mauricianas é a inovação nas narrativas a partir do olhar atento às transformações sociais, sobretudo, das ações de promoção à educação e inclusão social.

Maurício de Sousa e Produções, em 2008, lança a Turma da Mônica Jovem, nessa versão, algumas mudanças são notáveis: Mônica não corre mais atrás dos meninos com o coelho, Cebolinha, agora, Cebolácio Júnior Menezes da Silva, popular “Cebola”, tem mais cabelos e não fala mais “errado”, uma vez que se tratou da dislalia com um fonoaudiólogo, às vezes, troca as letras quando fica nervoso, Magali não é mais comilona e Cascão toma banho. Com essas mudanças, o autor objetiva atingir ao público jovem caracterizando a sequência dos acontecimentos de seus personagens.

> Maurício de Sousa dialoga com as mudanças sociais e propõe acaloradas discussões ao respeito à condição físico-motora, visual e linguística atribuída aos seus personagens. Rediscute na narratividade de suas histórias a acessibilidade à linguagem das crianças. Assim, em cada personagem há uma questão social

> envolvida, uma linguagem própria e uma cultura a ser conhecida, discutida, respeitada e, consequentemente, valorizada. (SOUSA, 2016, p. 10)

Os personagens mauricianos se modificam conforme as transformações sociais: em a Turma da Mônica Jovem, o autor adapta a linguagem ao público, inserindo o uso de gírias voltadas contexto juvenil, inclui também nas narrativas a temática das redes sociais e recria o cotidiano adolescente, atraindo, principalmente, a atenção desses leitores.

Assim, as histórias em quadrinhos são recursos visuais e gráficos que permitem aos leitores decodificarem a mensagem por meio da sequência narrativa criada pela imagem (leitura imagética) e pelo texto (cultura escrita), além disso, pontua-se, ainda, que uma das principais características das HQs é o predomínio da cultura da imagem sobre a escrita, pois, em alguns casos, essas imagens conseguem inferir ao leitor os pressupostos da temática abordada, em outros, a compreensão só é realizadas a partir da junção coerente da imagem com texto, seguido, algumas vezes, de legendas ou não e, neste caso, o texto é uma das referências de promoção à leitura, contudo, são necessários que outros mecanismos sejam oferecidos para fomentar o processo leitor discente, pois nem sempre realizar a leitura imagética é uma tarefa fácil. Todas essas possibilidades ampliam o processo de "letramento pode ocorrer de diferentes meios, uma vez que, constitui-se a partir da sociabilidade entre os agentes que trazem consigo saberes que ao longo do processo de sistematização do conhecimento se amplia" (SOUSA, 2016, p. 3).

3. CARACTERÍSTICAS E LINGUAGEM DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

A característica visual das HQs é uma função importante na compreensão da narrativa. Nesse gênero a associação entre as linguagens é notável; as falas e os pensamentos presentes nos balões, como também as legendas, onomatopeias e interjeições constituem a expressão verbal, enquanto que as imagens e os gestos representam a não verbal. Compõem-se de personagens, elementos, espaços-temporais e acontecimentos sequenciados.

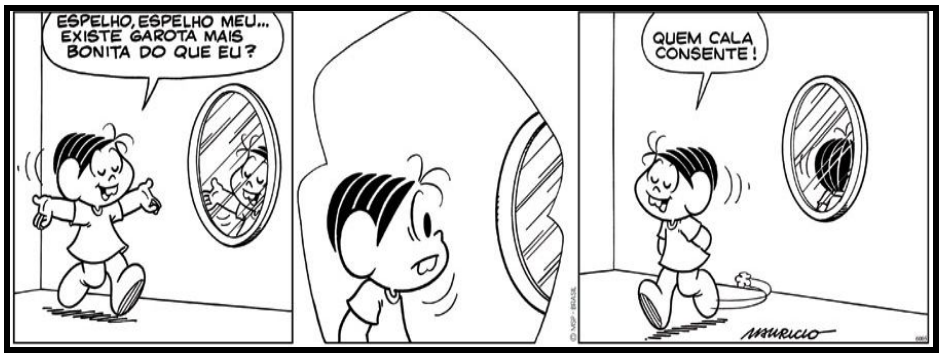
A compreensão sobre as histórias em quadrinhos está além do jogo entre a palavra e imagem. Santos (2003) torna conhecido os elementos que compõem o repertório das HQs, como: balão, requadro, onomatopeias, linhas cinéticas, metáfora visual, e cores. Além desses elementos, acrescento a legenda, o uso de interjeições e as expressões fisionômicas.

Algumas dessas características serão apresentadas posteriormente. O primeiro é o requadro, que se constitui na moldura que envolve os desenhos e textos de cada quadrinho ou vinheta. Nele é limitado o espaço no qual se colocam os objetos imagéticos e os balões das falas. Essas molduras podem apresentar diferentes formatos e divisões, conforme a estética utilizada pelo

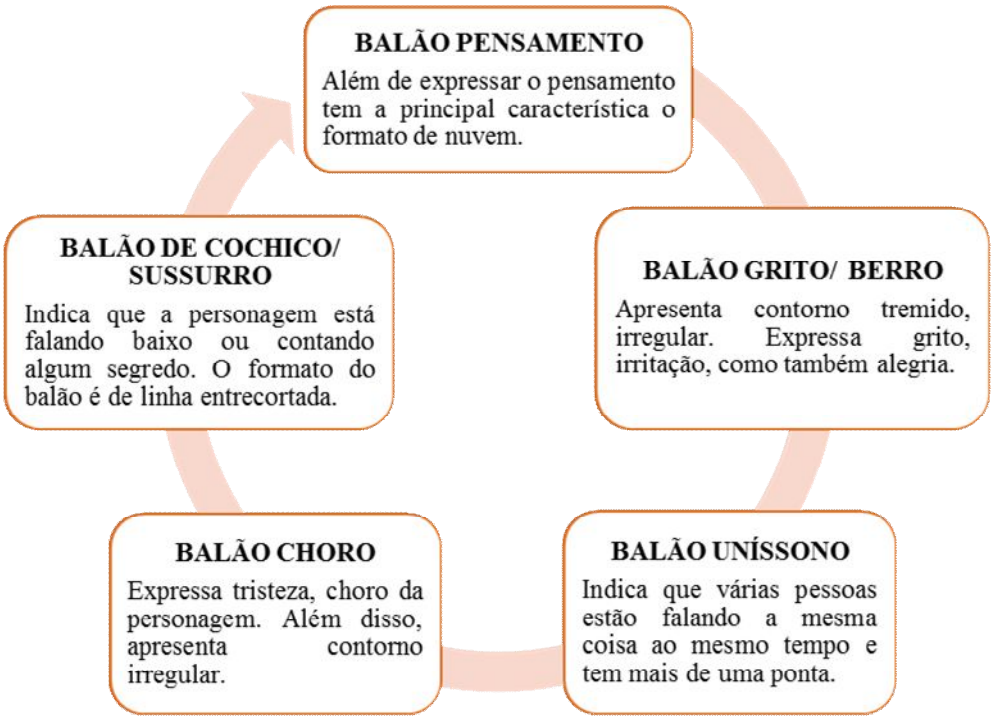
autor.

De acordo com Ramos (2010), o formato da vinheta pode assumir outros entornos menos convencionais como, circulares, formato de um labirinto e vinhetas onduladas entre outros, dependendo do autor ou do espaço físico utilizado para produzir a história.

Figura 02: EXEMPLOS DE REQUADROS



Outros elementos utilizados são os balões nos quais se inserem os pensamentos e as falas dos personagens e, geralmente, são convenções gráficas indicadas por um contorno-linha, havendo, portanto, variações que dependem do enredo da narrativa. Esses recursos se diferenciam pelas suas funções e recebem formas diferenciadas, logo, para cada propósito é utilizado um formato de balão específico. De maneira didática, no esquema abaixo é apresentado a definição dos balões utilizados nas histórias em quadrinhos.



As HQs também são caracterizadas pela utilização das onomatopeias, e de interjeições, assim como os balões, elas dinamizam a narrativa. Embora, representem o sonoro na história, funcionam mais visualmente e conjugam as expressões gráficas com as das personagens.

Figura 03: ONOMATOPEIAS E INTERJEIÇÕES NOS QUADRINHOS

Os quadrinhos que apresentam as onomatopeias comunicam pelas ações das personagens e pela produção sonoro-visual o efeito da história. Corroborando com os apontamentos, Ramos (2010), assegura que há uma variedade muito grande de onomatopeias e isso dependerá das abordagens autorais.

As linhas cinéticas são outros recursos utilizados. São comuns autores se utilizarem desse elemento nas histórias visando permitir ao leitor compreender a contextualização do enredo. Segundo Santos (2003), as linhas cinéticas indicam o movimento dos personagens ou a trajetória de objetos em plena ação, tais como automóveis e outros meios de locomoção, balas que saem de pistolas, pedras atiradas por alguém, etc.

Figura 04: EXEMPLO DE LINHAS CINÉTICAS

O recurso das linhas cinéticas nas HQs vem acompanhado, geralmente, das expressões faciais e dos movimentos corporais das personagens. A utilização desses contornos, muitas vezes, requer deles uma reação para a compreensão da narrativa e seu uso se relaciona com a produção de uma ou mais onomatopeias.

A metáfora visual é outro elemento constituinte das HQs. Nela são

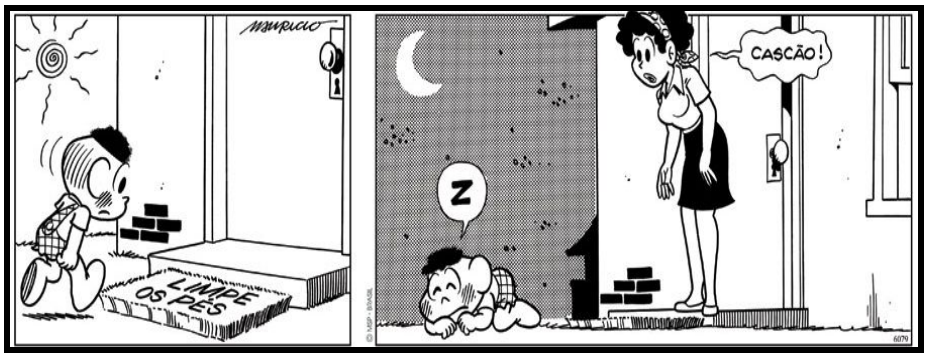
usados recursos gráficos para demonstrar situações da história por meio da imagem. Este recurso se associa a um tombo da personagem ou quando se utiliza de xingamentos; essas metáforas se constituem a partir de um conjunto de desenhos os quais representam a fala ou o pensamento do sujeito. Isso é perceptível, a seguir, que após apanhar da Mônica, o balão evidencia a compreensão da agressão sofrida por Cebolinha.

Figura 05: EXEMPLO DE METÁFORA VISUAL

Um ponto importante também para a linguagem dos quadrinhos é a utilização das cores, uma vez que grande parte das informações é transmitida por intermédio delas. Em alguns casos, como exemplo, o Incrível Huck, a cor verde é sua principal característica, tem-se, portanto, o apelo visual por meio da cor.

Além das características apresentadas com base em alguns autores, é importante enaltecer também a função do elemento tempo na compreensão da história. Nessa perspectiva, segundo Ramos (2010), são recursos utilizados para movimento do personagem dentro dos quadrinhos, ideia de ação, tempo transcorrido e sucessões de acontecimentos.

Figura 06: PASSAGEM DE TEMPO



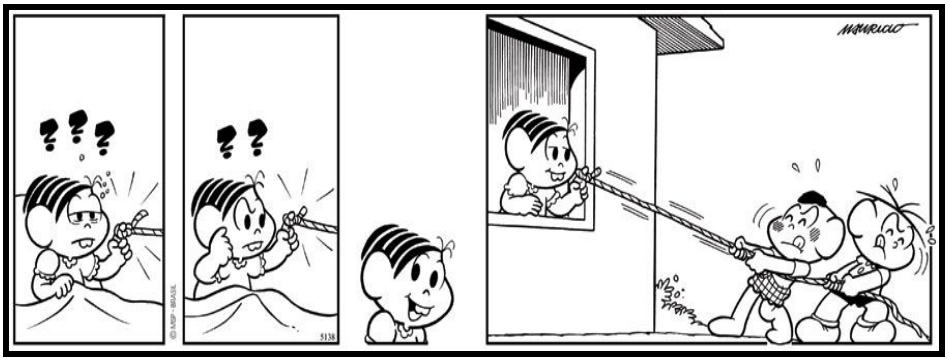
A ideia de temporalidade é vista no quadrinho acima, nele, Cascão tenta entrar em casa ainda durante o dia, mas encontra uma mensagem na entrada da casa “limpe os pés”, como a personagem não é fã de limpeza, resolve dormir fora do lar. A passagem temporal pode ser vista pela mudança dos elementos sol e lua. Esse fator permite ao leitor refletir com base nos

elementos presentes na narrativa, como as ações das personagens, a sucessão de ideia e a compreensão do contexto no qual o enredo foi construído.

As histórias em quadrinhos apresentam características bem singulares, uma delas é sua compreensão apenas com a utilização de figuras. Nesse sentido, destaca-se, ainda que é "possível contar histórias somente com as imagens, sem ajuda de palavras, mas é preciso ter uma lógica na sequência das imagens para alcançar sua finalidade" (EISNER, 1999, p. 16).

A leitura de imagem possibilita ao professor desenvolver diferentes habilidades com os alunos, mesmo aqueles em fase de alfabetização. Trabalhar com a leitura e a compreensão da narrativa por meio de imagens é tarefa que requer dos leitores análise e reflexão com base nas ações das personagens e dos elementos gráficos que compõem a história.

Figura 07: EXEMPLOS DE QUADRINHOS APENAS COM IMAGENS



Algumas leituras podem ser inferidas com base na informação visual e na sequência de imagens acima: Mônica se irrita com a brincadeira de Cascão e Cebolinha e apenas com a força de dois dedos consegue vencer os oponentes. A leitura apenas com imagem não é algo aleatório e, sim, precisa manter uma coerência com a disposição de informações visuais que possibilitem ao leitor a compreensão do enredo elucidado.

As leituras imagéticas podem ser compreendidas de diferentes formas, isso vai depender das concepções de leituras entendidas e vivenciadas pelo público leitor. Na sala de aula é importante que o professor possibilite também aos alunos o contato com essa maneira de compreender o enredo das narrativas, permitindo que acessem a informação também pelo uso de imagens, tendo sempre o cuidado de adaptar as atividades à diversidade dos estudantes.

As histórias em quadrinhos podem ser consideradas arte sequencial de imagens e textos que sugerem ao leitor um acontecimento, por isso, o principal objetivo do gênero é "reproduzir uma conversação natural, na qual os personagens interagem face a face, expressando-se por palavras e expressões faciais e corporais. Todo o conjunto do quadrinho é responsável pela transmissão do contexto enunciativo ao leitor" (EGUTI, 2001, p. 45).

Além de abordar todas as características é interessante que o professor

ofereça uma lista de constatação do gênero, para que os sujeitos em situação de aprendizagem reflitam desde o processo inicial de produção à etapa final de efetivação da HQs e, ao mesmo tempo, avaliar a própria narrativa antes de entregá-la ao destinatário. A lista de controle ou constatação se realiza a partir de alguns questionamentos e, que o docente poderá ampliar conforme as necessidades de aprendizagem. Assim, sugiro, a seguir, alguns questionamentos que podem ser utilizados na lista de controle do gênero.

Quadro 01: LISTA DE CONSTATAÇÃO/ CONTROLE DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Questões	**Sim**	**Não**	**Em parte**
1. Sua história apresenta um título?			
2. O título escolhido está adequado à história?			
3. Sua história apresenta uma temática?			
4. Os quadrinhos que compõem a história estão organizados numa sequência coerente, lógica?			
5. Os balões foram utilizados corretamente?			
6. Além dos desenhos, há outros elementos (legendas, interjeições, onomatopeias) enriquecendo a história?			
7. A HQ possui equilíbrio entre imagens e textos escritos, garantindo boa apresentação visual?			
8. A linguagem utilizada pelas personagens está adequada às suas características?			
9. A pontuação foi empregada corretamente?			
10. Sua narrativa propõe uma reflexão de determinado fato?			
11. É possível compreender a narrativa sem a utilização das imagens?			

Realizar um trabalho com o gênero histórias em quadrinhos é instrumentalizar os estudantes para que desenvolvam suas narrativas de maneira criativa com sequência lógica e coerente, o que necessitará das possibilidades de conhecimentos e intervenção efetivada pelo professor no contexto das aprendizagens.

4. DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA À PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS EM QUADRINHOS

As histórias em quadrinhos na ação pedagógica contribuem de diferentes maneiras no processo ensino-aprendizagem, desde que sejam utilizadas a partir de um planejamento flexível e inclusivo. Elas valorizam as diferentes culturas, ensinam, divertem e propõem reflexões mediante uma abordagem contextualizada capaz de instrumentalizar, enriquecer e favorecer as diferentes aprendizagens. Vários são os recursos estilísticos presentes na produção das HQs, um deles refere-se à linguagem associada ao uso da imagem a partir de quatro propósitos.

> **Discurso**: caráter bastante dialógico e narrativo, descrevendo situações segundo o figurino e as características dos personagens da história. **Vocabulário**: deve estar compatível com a personalidade do personagem, uma vez que dá maior veracidade as suas características; as onomatopeias têm a função de caracterizar as expressões e significações das imagens. **Imagem**: o desenho é de fundamental importância para relacionar os objetos e os personagens; a intenção é comunicar. **Expressão**: composta de elementos de diálogo que transmitem o desejo do falante, ou seja, intenção, entonação, ritmo, gestos, emoções e expressividade. (ARAÚJO; MERCADO, 2007, p. 82, grifos meus)

É válido considerar a utilização desses elementos com os alunos, principalmente, possibilitar-lhes a compreensão da importância de observar e correlacionar os recursos presentes no gênero textual em pauta, bem como entenderem o contexto no qual a narrativa se construiu. Assim, a utilização das histórias em quadrinhos deu-se com quatro turmas de sexto ano do ensino fundamental da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, localizada à Rua Santa Rita, nº 71, bairro Rio Verde, cidade de Parauapebas, sudeste do Pará, a partir de uma sequência planejada de ações, compreendendo quatro etapas metodológicas, as quais são descritas, a seguir.

As abordagens tiveram a duração de dois meses (outubro e novembro) de 2014. A primeira etapa deu-se por meio do estudo dos elementos das histórias em quadrinhos, como a utilização dos diferentes tipos de balões, as legendas, formato das letras, bem como a diferença entre tirinhas e histórias em quadrinhos; a utilização das onomatopeias e interjeições, o que possibilitou o contato e a compreensão dos alunos com os propósitos do gênero. Após essa fase, os estudantes foram incentivados a interpretarem algumas HQs e tirinhas, percebendo a diferença entre elas.

Na segunda etapa, os estudantes dos sextos anos B, C e D produziram os balões em cartolinas de acordo com a temática escolhida. O propósito dessa fase era que os sujeitos refletissem acerca da função educacional na cotidianidade e, em seguida, escrevessem em uma frase de como seria a escola almejada e o que poderiam fazer para que a atual situação melhorasse, ou seja, quais valores éticos seriam resgatados na relação aluno-aluno e aluno-professor.

A terceira etapa se deu a partir da produção de uma revista em quadrinhos com a turma do 6º ano A, em ocasião de ser o professor coordenador da classe. Assim como nas turmas anteriores foram estudadas as características das HQs, a linguagem, o formato das letras, dos balões e todos os elementos pertencentes ao gênero, nesse sentido, o trabalho realizou-se de forma colaborativa e, para isso, a turma foi dividida em duplas, as quais escolheram entre as temáticas elucidadas no esquema seguinte.

Após a apresentação da temática, os alunos iniciaram as produções a partir de alguns requadros que serviram de esboço de uma primeira versão. Durante o processo de colaboração, fiz algumas inferências entre as duplas a fim de lhes possibilitar a reflexão na ação de produzir narrativas, correlacionando imagem e escrita. Isso permitiu aos demais alunos da escola repensarem as boas atitudes no espaço de aprendizagem. Alguns estudantes demonstraram preocupação em não saber desenhar, por isso, reforcei a importância na produção do texto, visto que as ilustrações seriam realizadas pelos alunos que tinham aptidão pela arte do desenho, houve, portanto, o fortalecimento do trabalho colaborativo.

Depois de duas semanas de intensa produção das HQs, as duplas apresentaram para os colegas o resultado do trabalho. Iniciamos também, com base nas ilustrações, os talentos de sete alunos, os demais cumpriram a função de colori-las. A finalização da fase, os trabalhos passaram por uma correção ortográfica, de concordância e, posteriormente, de digitalização dos desenhos e textos.

Como produto final dos trabalhos, montamos uma revista, compilando todas as produções discentes. Dessa forma, como um exercício didático, alguns recortes como *corpus* deste trabalho, com as temáticas: **minha escola**, **o bom aluno da Escola Carlos Drummond de Andrade** e **gentileza gera gentileza** serão apresentados, a seguir, respectivamente.

Figura 08: NA HORA DO RECREIO

É perceptível na imagem que os alunos-autores retrataram as ações que aconteciam no intervalo das aulas, principalmente, no recreio. É possível, ainda, inferir por meio dos traços que há uma linguagem compreensível que torna a narrativa da HQ repleta de acontecimentos e, por isso, a ilustração atribuiu sentido ao texto na ótica da colaboração.

Figura 09: APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Na imagem é perceptível compreender como os alunos na função de autores entendiam o que se constituía em se tornar um bom estudante. Fica claro na ilustração que a representatividade do professor e, neste caso, da professora, é para alguns um modelo de inteligência, inspiração, dedicação, respeito e exemplo a ser seguido. Há a compreensão, ainda que os incentivos docentes sejam capazes de impulsionar os discentes no fortalecimento das aprendizagens.

Figura 10: DIÁLOGOS NO REFEITÓRIO

E, no último *corpus*, é possível entender que o refeitório da Escola Carlos Drummond de Andrade é um local de socialização, de conversar sobre as boas maneiras, sobre as práticas de cortesia e de valores éticos. No desenho é perceptível também que o diálogo é o caminho a ser percorrido e que os anseios e medos estudantis precisam de atenção dos agentes escolares (gestores, professores e funcionários) na formação de cidadãos convictos de seus papéis.

As histórias em quadrinhos no contexto escolar podem ser utilizadas com diferentes objetivos, como foi o caso desta intervenção: trabalhar com o resgate e a prática de valores éticos como, por exemplo, a gentileza que está sendo esquecida nas relações entre as pessoas, assim, por meio do gênero textual, foram trabalhados os temas transversais vinculados ao ambiente escolar, considerando as visões e abordagens estudantis.

> Demonstrar como os textos apresentam uma continuidade, uma intertextualidade é um processo que se realiza pela retomada das ideias-chave, o que é essencial no trabalho com a linguagem e, consequentemente, com as práticas de letramento, por isso, a necessidade de que os estudantes aprendam a utilizar de forma autônoma os elementos que caracterizam determinadas sequências textuais e as empregue conforme a relação tempo-verbal em um mesmo texto, adjetivando a informação com a noção de tempo transcorrido, atual ou posterior. (SOUSA, 2016, p. 4)

Considerando a faixa etária dos alunos do 6º ano, as temáticas abordadas foram encaradas de forma descontraída e lúdica. Nessa perspectiva, a minha função como mediador do processo foi imprescindível para o sucesso da atividade, uma vez que inferia questionamentos às aprendizagens, permitindo aos discentes refletirem na ação e sobre a ação. Dessa forma, reitero que as HQs podem ser utilizadas em todas as etapas da educação básica, desde o ensino infantil ao médio, visto que as "produções próprias incorporam a sensação de profundidade, a superposição de elementos e a linha do horizonte, fruto de sua maior familiaridade com a linguagem dos quadrinhos" (VERGUEIRO, 2010, *apud* TANINO, 2011, p. 24).

Ao trabalhar com as HQs é importante que o professor leve em consideração o contexto social no qual a instituição escolar está inserida, valorizar o conhecimento que o aluno traz consigo e não desconsiderar as diferentes realidades que compõem a escola. Cabe, ainda, reforçar que todos aqueles que formam o público da sala de aula devem ser envolvidos: opinando, desenhando, discordando e solucionando. E, por fim, na quarta etapa, realizamos a culminância do trabalho, na qual cada aluno foi presenteado com uma versão impressa da revista, resultado do trabalho. Durante a confraternização, alguns estudantes falaram da importância da atividade e como a abordagem contribuiria com as aprendizagens, além disso, alguns pais solicitaram uma versão da produção (revista) impressa, o que reforçou a relevância de se trabalhar para além das questões linguísticas.

O trabalho com as histórias em quadrinhos com alunos do 6º ano

possibilitou a reflexão das boas práticas que precisam ser vivenciadas na escola e fora dela, além disso, houve espaço para a prática leitora das produções, considerando o compromisso assumido na conclusão da proposta, visto que a sequência produtiva não foi uma imposição, mas uma intervenção realizada de maneira colaborativa. Com isso, entende-se que todos os gêneros textuais sejam oferecidos aos alunos com a intenção de possibilitar a realização de leituras diversas e com as HQs isso não é diferente, pois representam uma das formas de incentivo à leitura.

Nessa concepção, a escola é prioritariamente o local de vivência das boas práticas e, por isso, necessita se organizar em torno de processo educativo e comprometido com a "intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor readaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais" (BRASIL, 1997, p. 70).

Nesse sentido, a escola busca instrumentalizar aos alunos com os estilos de leitura disponíveis (as impressas e as digitais), entretanto, compete ao professor conhecê-las e fazer uso delas na sala de aula. De tal modo, as histórias em quadrinhos no contexto escolar ultrapassam a característica de entretenimento e sim como ampliação metodológica de acessibilidade às práticas de leitura, escrita e estética.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este trabalho, as histórias em quadrinhos foram apresentadas a partir de um recorte histórico no Brasil. Esse resgate teve a intenção de propor uma reflexão dos primeiros exemplares das HQs no nosso país, como também compará-los às produções com as atuais, compreendendo como as mudanças sociais inferem nas produções formais de novas maneiras de pensar e produzir, além disso, evidenciadas foram também as características do gênero utilizando como exemplo, as personagens de Maurício de Sousa, assim como da sua importância no ambiente escolar como uma das formas de promoção à formação de leitores imersos nas práticas sociais e tecnológicas.

Na descrição da intervenção pedagógica com a utilização das HQs nas turmas de 6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade com os estudantes da turma. O trabalho realizado (produção) foi colaborativo e isso fortaleceu o companheirismo entre eles, o respeito pela opinião do próximo, além de possibilitar o diálogo com as temáticas propostas, que por meio de um processo compartilhado destacou a relevância da leitura, compreensão e da produção de textos no formato HQs.

A atividade utilizada com o gênero possibilitou aos alunos associarem conhecimento e prática, ao professor, a compreensão de que as fontes de leitura podem ser diversificadas, desde que sejam coordenadas e planejadas

com fins lúdicos e pedagógicos. Assim, as reflexões enaltecidas neste trabalho norteiam ações metodológicas no ambiente da sala de aula, capazes de promover leituras com propósitos redefinidos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. J. S. C.; MERCADO, E. L. O. Reinventando a história em quadrinhos na sala de aula por meio da ferramenta tecnológica. In: MERCADO, L. P. L. **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2007.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: Ministério da Educação, 1997.

CIRNE, M. **História e crítica dos quadrinhos brasileiros**. Rio de Janeiro: Europa & Funarte, 1990.

EGUTI, C. A. **A Representatividade da oralidade nas Histórias em Quadrinhos**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <http://caph.fflch.usp.br/node/43270.> Acesso em 20 out. 2014.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. (Tradução: Luís Carlos Borges). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MAGALHÃES, H. **O Tico-tico: 100 anos de encantamento**. 2005. Disponível em <http://www.universohq.com/quadrinhos/2005/ticotico.cfm.> Acesso em 20 out. 2014.

PENTEADO, M. A. **Desvelando o universo das histórias em quadrinhos: uma proposta de ação**. 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1167-4.pdf.> Acesso em 20 out. 2014.

MUSEU DOS GIBIS. **Curiosidades sobre o mundo das Histórias em Quadrinhos, seus artistas, suas obras e principalmente a figura mais importante neste conjunto. O colecionador/Admirador das HQ's**. 2012. Disponível em: <http://museudosgibis.blogspot.com.br/2012/01/o-tico-tico-e-o-ratinho-curioso.html> Acesso em 20 nov. 2016.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, R. E. A história em quadrinhos na sala de aula. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**. Belo Horizonte – MG, Anais... São Paulo: Intercom, 2003. Disponível em <http://www.galaxy.intercon.org.br:81880/dspace/bitstream/1904/4905/1/NP11SANTOS_ROBERTO.pdf.> Acesso em 20 out. 2014.

SOUSA, I. V. Letramento, linguagem e inclusão: um estudo dislálico em Maurício de Sousa. In: **Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia – ARTEFACTUM**, ano VIII, n. 02, 2016. Disponível em:

<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php?journal=artefactum&page=article&op=view&path%5B%5D=1334&path%5B%5D=665> Acesso em 15 nov. 2016.

SOUSA, V. N. M.; FORTUNA, D. R. Análise dos gibis da Turma da Mônica a partir do personagem Luca: a gênese de uma nova identidade. In: **Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Cadernos do CNLF**. Vol. XVII, nº 05. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/05/27.pdf.> Acesso em 20 out. 2014.

TANINO, S. **Histórias em quadrinhos como recurso metodológico para os processos de ensinar**. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2011. Disponível em: <www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/SONIA%20TANINO.pdf.> Acesso em 20 out. 2014.

TURMA DA MÔNICA. **Quadrinhos**. Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/index.php?a=11> Acesso em 20 nov. 2016.

Capítulo XI

PERDA DO TRAÇO DE PESSOA EM PRONOMES DE TERCEIRA PESSOA NAS LÍNGUAS ARRERNTE E FINLANDÊS

Quesler Fagundes Camargos

PERDA DO TRAÇO DE PESSOA EM PRONOMES DE TERCEIRA PESSOA NAS LÍNGUAS ARRERNTE E FINLANDÊS

Quesler Fagundes Camargos
Universidade Federal de Rondônia
Ji-Paraná – Rondônia

Resumo: Este trabalho tem por objetivo investigar a perda do traço de pessoa em pronomes pessoais nas línguas Arrernte e finlandês. Em termos descritivos, será mostrado que, nas construções que envolvem sintagmas adverbiais de ênfase na língua Arrernte, o pronome de terceira pessoa do singular funciona como um marcador de ênfase e tem como características ser anafórico e não referencial. Além disso, nas estruturas de duplicação do sujeito em finlandês, o reduplicante é realizado por um pronome de terceira pessoa com o traço de número, singular ou plural, embora seja deficiente para o traço de pessoa. Dessa forma, tanto em Arrernte quanto em finlandês, há evidências de que os pronomes de terceira pessoa se realizam de forma defectiva, tendo em vista que os pronomes não codificam o traço de pessoa. Ademais, outra característica comum às duas línguas é o fato de que a concordância dos pronomes ocorre em nível de marcação de caso.
Palavras-chave: Língua Arrernte. Língua finlandesa. Traço de pessoa. Pronomes. Advérbios.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste texto é apresentar a perda do traço de pessoa em pronomes pessoais em dois contextos distintos, mas que, de certa forma, podem ser correlacionados, a saber: (i) os sintagmas adverbiais de ênfase na língua Arrernte (dialetos central e oriental da língua Arrernte na Austrália Central) contém um pronome de terceira pessoa não referencial e anafórico; (ii) as construções de duplicação do sujeito em finlandês são realizadas por um pronome de terceira pessoa deficiente, que perdeu o traço de pessoa.

Este artigo está organizado da seguinte forma. Na seção 2, apresentamos as propriedades gramaticais dos sintagmas adverbiais de ênfase em Arrernte, segundo Henderson (2001). Na seção 3, discutimos qual é o estatuto dos pronomes deficientes em finlandês, conforme Holmberg & Nikanne (2008). Na seção 4, aproximamos os dois fenômenos apresentados anteriormente. Por fim, exibimos as considerações finais.

2. PRONOME EM SINTAGMA ADVERBIAL NA LÍNGUA ARRERNTE

Na literatura linguística, os advérbios constituem um tópico muito controverso, já que é frequentemente muito difícil encontrar critérios coerentes que os agrupem em uma determinada classe. Contudo, grande parte dos

trabalhos, apesar de ser bem heterogenia, concorda que ela existe. Nas línguas românicas, por um lado, os advérbios têm sido sistematicamente inseridos em uma classe gramatical distinta. Por outro, no holandês e no turco, por exemplo, os advérbios e os adjetivos são morfologicamente indistinguíveis.

Nos dialetos da língua Arrernte, de acordo com Henderson (2001), os advérbios se comportam muito semelhantemente à classe dos nomes. Portanto, a seguir, analisaremos quais são os critérios sintáticos e semânticos que corroboram esta hipótese.

2.1. Pronomes em Arrernte

De acordo com Henderson (2001), na língua Arrernte, o pronome de terceira pessoa singular pode, dentro do padrão de referência pronominal, aparecer em sintagmas adverbiais. Esse pronome tem a função de marcar ênfase e também não pode ser referencial, conforme o exemplo[1] (1), a seguir:

(1)	*Anwerne*	***[irnterre***	***anthurre***	***re]***	*ilkakelheke*
	1pl:nom	intensely	intens	3s:nom	uncover+refl+pst
	mane	*ikwere*			
	money	3s:dat			

"We searched hard for the money"

(HENSERSON, 2001, p. 9)

Henderson (2001) discute os seguintes aspectos quanto aos sintagmas adverbiais de ênfase, a saber: (i) a presença deste pronome sugere que os sintagmas adverbiais são na verdade sintagmas nominais. Dessa forma, o autor assume que os Sintagmas Adverbiais de Ênfase são sintagmas determinantes, já que ele é sintaticamente paralelo aos sintagmas definidos, e que o pronome de terceira pessoa funciona como um determinador definido; (ii) o fato de que este pronome concorda com o sujeito de intransitivo (S) e objeto de transitivo (O) nestes contextos. Ao passo que, em outras línguas australianas, nominais adverbiais semelhantes concordam com sujeito de intransitivo (S) e sujeito de transitivo (A); (iii) e, por fim, qual é o sentido não referencial desses pronomes.

---

[1] As abreviaturas utilizadas nas glosas foram retiradas dos trabalhos citados, exceto em casos onde a glosa foi inserida. Qualquer dúvida, favor consultar os trabalhos citados.

ACC	caso acusativo	NOM	caso nominativo
ADE	caso adessivo	P/PL	plural
DAT	caso dativo	PRES	tempo presente
ERG	caso ergativo	PST	tempo passado
GEN	caso genitivo	PURP	intensional
INCH	incoativo	REFL	reflexivo
INTENS	intensivo	S/SG	singular

Para codificar as funções sintáticas de sujeito e objeto, os argumentos em Arrernte são marcados morfologicamente com afixos casuais. A seguir, no Quadro 1, podemos visualizar o paradigma de marcação dos caso nominativo, ergativo, acusativo e dativo nos pronomes de terceira pessoa e nomes plenos, conforme Henderson (2001). Pode-se notar que, nos pronomes, o número singular, plural e dual é codificado em todas as categorias de pessoa. É também interessante ressaltar que as formas de caso ergativo e nominativo nos pronomes são sincréticas nessa língua, conforme vemos a seguir.

	Nominativo	Ergativo	Acusativo	Dativo
Não pronominal	Ø	=el(e)	Ø	=ek(e)
Pronome de 3ª pessoa				
singular	re		renhe renhenhe	ikwere
dual	re-atherre		renhe-atherre re-atherrenhe renhe-atherrenhe	ikwere-atherre
plural	itne		itnenhe itnenhenhe	itneke
	re-areye		renhe-areye	ikwere-areye

Quadro 1: Marcação de caso morfológico em pronomes de 3ª pessoa e nomes plenos
Fonte: HENDERSON, 2001, p. 2

Na próxima subseção, apresentaremos os argumentos utilizados por Henderson (2001) que corroboram a hipótese de que um advérbio e o pronome de terceira pessoa realmente podem compor um sintagma adverbial.

2.2. Estatuto sintagmático

Henderson (2001) argumenta que um advérbio simples em Arrernte pode ocorrer ou não com o intensificador *anthurre*. Entretanto, esse advérbio deve ser necessariamente seguido por um pronome de terceira pessoa em posição final, conforme o exemplo (2) abaixo.

(2) *Arrantherre* ***akwetethe*** ***anthurre*** ***renhe***
2pl:erg always intens 3s:acc

ayenge *apurrkele-antheme*
1s:acc make.tired+pres
"You (pl) **always** get on my nerves! (lit. make me tired)"
(HENSERSON, 2001, p. 1)

De acordo com o autor, a primeira evidência sintática de que a expressão em destaque no exemplo (2) realmente constitui um sintagma reside no fato de que ele pode ocorrer em várias posições, conforme podemos ver no contraste entre os exemplos (2) e (3).

(3) ***Akwetethe*** ***anthurre*** ***renhe*** *arrantherre*
always intens 3s:acc 2pl:erg

ayenge *apurrkele-antheme*
1s:acc make.tired+pres
"You (pl) **always** get on my nerves!"

(HENSERSON, 2001, p.3)

Pode-se notar que o sintagma adverbial *akwetethe anthurre renhe* em (2) pode se deslocar para uma posição mais alta na estrutura, conforme o exemplo (3). Outro argumento apresentado pelo autor é baseado no fato de que o pronome de terceira pessoa não pode se deslocar para a esquerda do advérbio, ou seja, o pronome não pode se separar do elemento adverbial, a menos que mude o significado da oração ou pelo menos altere a ênfase, conforme o exemplo agramatical (4).

(4) ****Renhe*** ***akwetethe*** ***anthurre*** *arrantherre*
3s:acc always intens 2pl:erg

ayenge *apurrkele-antheme*
1s:acc make.tired+pres

(HENSERSON, 2001, p.3)

Enfim, após verificarmos que os advérbios compõem um sintagma adverbial com um pronome de terceira pessoa em Arrernte, passaremos agora a analisar a classe de advérbios nessa língua.

2.3. Advérbios que pertencem às classes de nomes e de advérbios

Wilkins (1989) reconhece que há uma classe de advérbios internamente heterogenia que é distinta da classe dos nomes. Ou seja, há alguns advérbios que são puramente advérbios e, portanto, não se comportam como nomes. Por outro lado, há alguns advérbios espaciais e temporais que suportam marcadores de caso locativo e têm uma dupla categorização, a saber: pertencem a classe de advérbios e a classe de nomes. Assim, Henderson (2001, p. 4) apresenta em (5) um conjunto de advérbios que compõe os sintagmas adverbiais de ênfase.

(5) *alakenhe* "like this, in this manner"
arrule "long ago, for a long time"
akwetethe "always"
akwete "still, for a while"
uye/uyarne "in vain, unable to"
iparrpe "quickly"
ware-ware "hurriedly"

arnterre/irnterre “intensely”
awethe “again, more”

Os advérbios em (5) podem ser adicionados à lista de advérbios com função dupla (nomes e advérbios). O advérbio *alankenhe* ‘thus’ pode, por exemplo, inclusive ocorre como modificador dentro de NPs, conforme exemplo (6), a seguir:

(6) *[mantere alakenheke] irrpeme*
clothes like.that=dat wear+pres
“wearing clothes like that/those”
(HENSERSON, 2001, p. 4)

Os advérbios *alakenhe* ‘thus’, *akwetethe* ‘always’, *akwete* ‘still’ e *awethe* ‘again, more’ podem também ocorrer em predicações secundárias sem verbo, enquanto que o restante em (5) tem uma propriedade adverbial prototípica (que só podem ocorrer em construções com predicados verbais).

Henderson (2001) mostra que é comum nas línguas australianas que as expressões com significado adverbial (que inclui, por exemplo, modo) se comportem como nomes. Nesses contextos, cada sintagma nominal é independente dos argumentos das orações, mas concordam em caso com um deles, como podemos ver no exemplo a seguir da língua Yankunytjatjara:

(7) *Wati**ngku** wala**ngku** katinyi*
man+erg quickly+erg take+pres
“The man is bringing it quickly”
(GODDARD, 1985, p. 29)

Entretanto, na língua Arrernte, alguns advérbios que ocorrem em sintagmas adverbiais de ênfase, por exemplo, *uye/uyarne* ‘in vain’, não têm funções nominais bem claras. Dessa maneira, eles não concordam em caso com qualquer argumento da oração principal e só podem ocorrer em sintagmas verbais. Portanto, nesse contexto, são analisados como advérbios puros e não nomes.

É curioso ressaltar que a marcação de caso nos pronomes que pertencem a sintagmas adverbiais varia de acordo com a transitividade das orações. Assim, o pronome é acusativo quando pertence a orações transitivas, conforme o exemplo (2), repetido em (8), ou é nominativo, quando pertence a orações intransitivas, conforme o exemplo (9).

(8) *Arrantherre **akwetethe** **anthurre** **renhe***
2pl:erg always intens 3s:acc

ayenge apurrkele-antheme
1s:acc make.tired+pres
“You (pl) **always** get on my nerves! (lit. make me tired)”
(HENSERSON, 2001, p. 1)

(9) *Ayenge* *intetyeke* *iwelheke,* *uye*
1s:nom lie+purp throw+refl+pst in.vain

anthurre ***re*** *imernte* ***ankwe-irremele***
intens 3s:nom then sleep+inch+pres+same.subject
"I lay myself down, (but) then I couldn't get to sleep"
(HENSERSON, 2001, p. 5)

De fato, o contraste observado nos exemplos (8) e (9) demonstra que os pronomes enfáticos nos sintagmas adverbiais em Arrernte não podem ser simplesmente formas enfáticas homófonas aos pronomes. Na verdade, os pronomes enfáticos codificam caso morfológico no nível da oração, a saber: nas orações transitivas, o pronome concorda em caso com o objeto; e, nas orações intransitivas, o pronome concorda em caso com o sujeito. Contudo, eles não concordam em número. Ademais, esses pronomes codificam o caso para todo o sintagma, conforme o exemplo (6) repetido em (10).

(10) *[mantere* *alakenheke]* *irrpeme*
clothes like.that=dat wear+pres
"wearing clothes like that/those"
(HENSERSON, 2001, p. 4)

De modo geral, Henderson (2001) mostra que (i) pelo menos alguns advérbios são puramente advérbios em vez de nomes; (ii) o marcador de ênfase em sintagmas adverbiais é o pronome de terceira pessoa; e (iii) o caso do pronome marca uma relação no nível da oração. Portanto, enquanto que os advérbios são os núcleos semânticos dos sintagmas, os sintagmas, em geral, são analisados como um tipo de sintagma determinante.

A partir de então, Henderson (2001) assume que o sintagma adverbial de ênfase tem uma estrutura paralela com os sintagmas definidos, de forma que o pronome de terceira pessoa ocorre com o que é claramente nominal. Por conseguinte, no caso dos sintagmas definidos, os pronomes de terceira pessoa, além de ocuparem a posição final, também especificam número e codificam caso morfológico para o sintagma inteiro, como podemos ver em (11) abaixo.

(11) a. *Arrule* *akwele* *aneke* *artwe* *ampe*
long.ago supposedly be+pst man:nom and

uthene *urreye* *uthene*
child boy:nom and
"Long ago there was a man and a boy"
(HENSERSON, 2001, p. 6)

b. *[Artwe* *re]* *akwele* *[ampe urreye renhe]*
man 3s:erg supposedly child boy 3s:acc

arntarnte-aretyarte
look.after+past.habitual
"The man used to look after the boy."
(HENSERSON, 2001, p. 6)

Podemos notar, no exemplo (11a), que o sujeito do verbo *aneke* 'be+pst' não têm o pronome de terceira pessoa, gerando assim uma leitura indefinida desse argumento. Por sua vez, em (11b), tanto o sujeito quanto o objeto recebem o pronome no final do sintagma, gerando, assim, uma leitura definida. De acordo com Wilkins (1989), o pronome tem a função de definição. Logo, o falante informa ao destinatário que o referente do sintagma é uma entidade específica.

Veremos na próxima subseção os argumentos morfossintáticos, em termos de concordância em caso morfológico, a favor da hipótese de que os sintagmas adverbiais de ênfase em Arrernte são sintagmas definidos.

2.4. Concordância

Como já foi observado na seção anterior, o pronome pessoal em sintagmas adverbiais de ênfase pode variar em marcação de caso dependendo da transitividade da oração principal. Dessa forma, caso a oração principal seja transitiva como em (2), repetido em (12), o pronome se realizará na forma acusativa. Por sua vez, quando a oração principal for intransitiva como em (9), repetido em (13), o pronome de terceira pessoa se realizará na forma nominativa.

(12) *Arrantherre* ***akwetethe*** ***anthurre*** ***renhe***
2pl:erg always intens 3s:acc

ayenge *apurrkele-antheme*
1s:acc make.tired+pres
"You (pl) **always** get on my nerves! (lit. make me tired)"
(HENSERSON, 2001, p. 1)

(13) *Ayenge* *intetyeke* *iwelheke,* *uye*
1s:nom lie+purp throw+refl+pst in.vain

anthurre ***re*** *imernte* ***ankwe-irremele***
intens 3s:nom then sleep+inch+pres+same.subject
"I lay myself down, (but) then I couldn't get to sleep"
(HENSERSON, 2001, p. 5)

Nesse sentido, Henderson (2001) propõe que na verdade o pronome de terceira pessoa concorda em caso morfológico com o sujeito de verbo intransitivo, como em (12), por um lado, ou concorda com o objeto de verbo

transitivo, como em (13), por outro lado, mesmo quando estes argumentos não são realizados foneticamente.

A hipótese de Henderson (2001) é que os sintagmas adverbiais de ênfase, na realidade, são a realização de um tipo de predicação secundária atestada em outras línguas, como veremos a seguir.

Segundo o autor, nas línguas australianas, por exemplo, é comum que haja predicação secundária da seguinte forma: os NPs, que adicionam uma predicação extra ao argumento da oração, concordam em caso com este argumento. É o que podemos ver no exemplo em (14), da língua Martuthunira, em que o NP *wankaal* 'alive' introduz uma predicação extra ao argumento objeto *wajupii* 'grasshopper'. Por este motivo, o NP deve concordar em caso acusativo com o argumento objeto.

(14) *nhulaa* *miyu* ***wajupii***
cat that grasshopper+acc

mungkarnuru ***wankaal***
eat+pres alive+acc+then
"That cat eats grasshoppers alive (Dench and Evans 1988: 15)"
(HENSERSON, 2001, p. 7)

De acordo com Henderson (2001), na língua Arrernte, pode haver predicação secundária sobre o sujeito (S) de verbos intransitivos, sujeito (A) e objeto (O) de verbos transitivos, conforme exemplos (15), (16) e (17), respectivamente, a seguir:

(15) *Ampe* ***yanhe*** ***akutne*** *apure-irreme*
child that:nom not.knowing:nom shamed-inch+pres
"Not knowing (that), she was ashamed"
(HENSERSON, 2001, p. 7)

(16) *Merne* *alangkwe* *nhenhe*
food bush.banana this

renhe ***akwerrke*** *arlkweme*
3s:acc young/small:acc eat+pres
"The bush banana is eaten (raw) when young"
(HENSERSON, 2001, p. 7)

(17) ***P-le*** ***akutnele*** *arletye* *anyente* *akeke*
P=erg not.knowing=erg unripe one:acc cut+past
"P. unwittingly picked an unripe one"
(HENSERSON, 2001, p. 8)

Nota-se que, nos exemplos de (15) a (17), o NP que introduz a predicação secundária a um determinado argumento do verbo deve concordar em caso morfológico com este argumento. Destarte, com base na predicação

secundária atestada nas línguas australianas, Henderson (2001) propõe que os sintagmas adverbiais de ênfase são na verdade uma predicação secundária adverbial, já que o advérbio nestes contextos possui um pronome pessoal que concorda em caso morfológico. Por conseguinte, o NP adverbial *akwetethe anthurre renhe* em (12) concorda em caso com o objeto da oração principal. Já o NP adverbial *uye anthutte re* em (13) concorda em caso com o sujeito não realizado fonologicamente do verbo intransitivo.

2.5. Prévias conclusões de Henderson (2001)

De acordo com Henderson (2001), não é surpresa que o pronome de terceira pessoa em Arrente tenha uma função de determinador que também há em NPs definidos, dada as estreitas relações históricas e sincrônicas entre os pronomes de terceira pessoa, demonstrativos e artigos nas línguas naturais. Além do mais, suas funções estão intimamente ligadas. Dessa maneira, em algumas línguas, não há pronomes de terceira pessoa distintos dos pronomes demonstrativos (cf. ANDERSON; KEENAN, 1985), ao passo que também existem evidências do desenvolvimento histórico dos demonstrativos para os pronomes ou artigos (cf. HOPPER; TRAUGOTT, 1993).

Henderson (2001) argumenta que a infrequência translinguística de pronomes com funções referenciais e não referenciais sugere que a função referencial em termos históricos provavelmente se originou de funções não referenciais. Sua observação se baseia em considerações do desenvolvimento das funções não referenciais em Arrernte. A proposta mais plausível envolve uma extensão semântica das funções de definição, tendo em vista que, conforme Henserson (2001, p. 12), “a atenção do destinatário para um aspecto particular da física ou contexto linguístico como parte de um conteúdo proposicional”, ao passo que a função enfática direciona “a atenção do destinatário para um aspecto particular do contexto linguístico como parte de um conteúdo expressivo ou estrutura informacional (que dá atenção particular para o sintagma)” (HENDERSON, 2001, p. 12).

Henderson (2001) também afirma que o pronome pode perder usa referencialidade por causa da reinterpretação das funções de sintagmas definidos, como vimos anteriormente. Consequentemente, um item lexical com as funções nominais e adverbiais ocorre em um sintagma determinador somente como um argumento da oração. Quando ele é reinterpretado como um sintagma adverbial, o pronome não pode mais ser referencial.

3. REDOBRO DO SUJEITO EM FINLANDÊS

De acordo com Holmberg & Nikanne (2008), em finlandês coloquial, o sujeito pode ser redobrado por um pronome. Este redobro é usado para

expressar uma afirmação nova sobre um sujeito conhecido, com um efeito de "acredite nisso ou não", conforme os exemplos a seguir.

(18) a. *Se* *on* *Jari* *lopettanut* *tupakoinnin*
he has Jari quit smoking
"Jari has quit smoking"

b. *Ne* *sai* *kaikki lapset* *samat* *oireet*
they got all children same symptoms
"All the children got the same symptoms"
(HOLMBERG; NIKANNE, 2008, p. 1)

Além do mais, o sujeito redobrado é frequentemente marcado como foco pelo afixo clítico *-kin* 'too/even', conforme exemplo em (19).

(19) *Nyt* *se* *on* *Tarja-kin* *lopettanut* *tupakoinnin*
now she has Tarja-too quit smoking
(HOLMBERG; NIKANNE, 2008, p. 1)

Com base nesses dados, o objetivo principal de Homlberg & Nikanne (2008) é verificar inicialmente como esse redobro é derivado em finlandês e o que essa língua possui que permite esse tipo de construção incomum nas línguas. Na próxima seção, apresentaremos as propriedades dos pronomes de redobro em finlandês.

3.1. Natureza dos pronomes de redobro (reduplicantes)

O finlandês possui duas séries de pronomes de terceira pessoa, a saber: (i) *se* (singular) e *ne* (plural), que se referem a coisas e, na língua coloquial, também podem se referir a pessoas; e *hän* (singular) e *he* (plural), que se referem somente a humanos. Ademais, esses pronomes de terceira pessoa não fazem distinção de gênero.

De modo geral, somente os pronomes *se/ne* são prototipicamente pronomes de redobro. Eles ocorrem nesse contexto mais livremente, ao passo que os pronomes *hän/he* são mais marginais e pouco produtivos, conforme os exemplos em (20).

(20) a. *?Hän* *on* *Tarjakin* *lopettanut* *tupakoinnin*
she has Tarja-too quite smoking

b. *?He* *sai* *kaikki lapset* *samat* *oireet*
they got all children same symptoms
(HOLMBERG; NIKANNE, 2008, p. 2)

Analisando os exemplos em (18) e (19) acima, podemos notar facilmente que os pronomes *se/ne* estão redobrando sujeitos de terceira pessoa. O curioso é que eles também podem redobrar sujeitos que sejam de primeira e segunda pessoa do singular, conforme exemplos em (21), a seguir.

(21)	a.	*Se*	*ole-n*	*minä-kin*	*lopettanut*	*tupakoinnin*
		he	have-1SG	I-too	quit	smoking
		"I, too, have quite smoking"				
	b.	*Se*	*ole-t*	*sinä-kin …*		
		he	have-2SG	you-too …		

(HOLMBERG; NIKANNE, 2008, p. 2)

Holmberg & Nikanne (2008) mostram que, contudo, o padrão sistemático de redobro dos pronomes em finlandês apresentado acima não se aplica satisfatoriamente quando o sujeito da oração estiver no plural. Neste contexto, segundo os autores, caso o sujeito seja de primeira pessoa do plural, o pronome redobrado deve ser o próprio pronome de primeira pessoa do plural ou marginalmente[2] o pronome de terceira pessoa do plural *ne*, conforme os exemplos em (22), a seguir:

(22)	a.	**Se*	*ollaan*	*me-kin*	*lopettanut*	*tupakoinnin*
		he	are-1PL	we-too	quit	smoking
	b.	*%Ne*	*ollaan*	*me-kin …*		
		they	are-1PL	we ...		
	c.	*Me*	*ollaan*	*me-kin …*		
		we	are-1PL	we ...		
		"We have quit smoking, too"				

(HOLMBERG; NIKANNE, 2008, p. 2)

O mesmo padrão é observado quando o sujeito é um pronome de segunda pessoa do plural, conforme os exemplos em (23), a seguir:

(23)	a.	**Se*	*olette*	*te-kin*	*lopettanut*	*tupakoinnin*
		he	are-2PL	you …		
	b.	%*Ne*	*olette*	*te-kin …*		
		they	are-2PL	you...		
	c.	*Te*	*olette*	*te-kin …*		
		you	are-2PL	you ...		

[2] Neste contexto, nem todos os falantes aceitam o redobro com o pronome *ne*, quando o sujeito for de primeira ou segunda pessoa do plural. Para maiores detalhes, favor conferir Holmberg & Nikanne (2008).

"You all have quit smoking, too"

(HOLMBERG; NIKANNE, 2008, p. 2)

Por fim, quando o sujeito for de terceira pessoa do plural, ele somente pode ser redobrado pelo pronome *ne*, como em (24).

(24)	a.	**Se*	*on*	*ne-kin/he-kin …*
	b.	*Ne*	*on*	*e-kin/he-kin …*
		they	be.3	they-too/they-too…
	(or	*Ne*	*ovat*	*ne-kin/he-kin …)*
		they	be.3PL	they…

(HOLMBERG; NIKANNE, 2008, p. 2)

Excetuando-se o fato de que os sujeitos de primeira e segunda pessoa do plural são satisfatoriamente reduplicados pelos respectivos pronomes ou considerando que esses pronomes podem ser reduplicados pelo pronome *ne*, Holmberg & Nikanne (2008) propõem que (i) os traços do pronome reduplicante deve ser um subconjunto dos traços pertencentes ao sujeito reduplicado e (ii) os pronomes de redobro *se* e *ne* têm número, singular e plural, respectivamente, mas não têm o traço de pessoa.

O subconjunto de traços presentes no pronome de redobro, segundo Holmberg & Nikanne (2008), deve ser o mesmo subconjunto de traços presentes no sujeito redobrado. Por isso, o pronome de redobro *se* tem o traço de singular e pode redobrar um sujeito de terceira pessoa do singular. Como o pronome *se* não tem o traços de pessoa, ele também pode redobrar um sujeito de primeira e segunda pessoa do singular. Por sua vez, o pronome de redobro *ne* não tem o traço de pessoa, mas sim de plural, por isso ele pode redobrar um sujeito de primeira, segunda e terceira pessoa do plural.

A diferença entre os pronomes *se/ne* e *hän/he* é que os primeiros não são marcados para pessoa, ao passo que os últimos são marcados para pessoa. Sendo assim, os pronomes *hän/he* não são bons para o redobro de sujeito, a menos que redobrem os mesmos pronomes.

Em termos de marcação de caso morfológico, nos exemplos apresentados acima, os pronomes de redobro estão na forma nominativa, em conformidade com o mesmo caso do sujeito. Holmberg & Kikanne (2008) propõem que essa conformidade deve-se à concordância em caso ou ao fato de que o pronome reduplicante tem um caso *default* (que nessa língua é o nominativo). Entretanto, como podemos ver a seguir, a hipótese de concordância em caso parece mais plausível, já que em construções em que o predicado seleciona um sujeito não nominativo, os pronomes de redobro sofrem uma variação morfológica, conforme os exemplos que se seguem.

Caso adessivo (caso do adjunto adverbial de lugar externo)

(25)	a.	*Kaikilla*	*lapsilla*	*on*	*samat*	*oireet*
		all-ADE	children-ADE	has	same	symptoms

"All the children have the same symptoms"

b.	*Niillä*	*on*	*kaikilla*	*lapsilla*	*samat*	*oireet*
	they-ADE	has	all-ADE	children-ADE	same	symptoms
c.	*%Ne*	*on*	*kaikilla*	*lapsilla*	*samat*	*oireet*
	they-NOM	has	all-ADE	children-ADE	same	symptoms

(HOLMBERG; NIKANNE, 2008, p. 4)

De fato, podemos notar nos exemplos em (25) que, quando o sujeito codifica o caso morfológico adessivo, o pronome de redobro também codifica preferencialmente o mesmo caso, conforme em (b). O pronome de redobro também pode se realizar com o caso nominativo (c), mas esta realização só é aceita por alguns falantes, conforme Holmberg & Nikanne (2008).

Em construções de predicados recessivos, os sujeitos recebem o caso genitivo. Contudo, neste contexto, há variação em caso morfológico do pronome de redobro. Alguns falantes acionam a forma nominativa e outros a forma genitiva, conforme o exemplo em (26), a seguir.

(26)	*Se-n/se-0*	*pitäisi*	*Marja-n*	*lopettaa*	*tupakointi*
	she-GEN/she-NOM	should	Marja-GEN	quit	smoking

(HOLMBERG; NIKANNE, 2008, p. 1)

3.2. Natureza do sujeito redobrado

De acordo com Holmberg & Nikanne (2008), para haver redobro de pronome, o sujeito da oração não pode ser um pronome sem foco ou não acentuado. Logo, somente se haver foco por meio de uma partícula ou entonação focal, o sujeito pode ser um pronome. Veja os exemplos em (27).

(27)	a.	**Se*	*on*	*se*	*lopettanut*	*tupakoinnin*	
		he	has	he	quit	smoking	
	b.	**Se*	*olen*	*mä*	*nyt*	*menossa*	*saunaan*
		he	is	I	now	going	sauna-ILL
		"I'm on my way to the sauna"					
	c.	*Se*	*on*	*se-kin*	*lopettanut*	*tupakoinnin*	
		he	has	he-too	quit	smoking	
	d.	*Se*	*olen*	*MINÄ*	*menossa*	*nyt*	*saunaan*
		he	am	I	going	now	sauna-ILL
		"I'm on my way to the sauna now"					

(HOLMBERG; NIKANNE, 2008, p. 5)

A condição acima é indiscutivelmente sintática. Contudo, há também outras condições de natureza semântica e pragmática, a saber, por exemplo: redobrar um sujeito indefinido geralmente não ocorre de forma bem sucedida, conforme exemplo em (28), a seguir.

(28) *<u>*Se*</u> *seisoo* <u>*joku*</u> *oven* *takana*
he stands someone door behind
"Someone is standing behind the door"
(HOLMBERG; NIKANNE, 2008, p. 5)

Esta última condição não é sintática, já que em alguns contextos específicos, um determinado sujeito indefinido pode ser reduplicado, conforme os exemplos em (29).

(29) a. <u>*Se*</u> *on* *taas* <u>*joku*</u> *jättänyt* *oven* *auki*
he has again someone left door open
"Someone has left the door open again"

b. <u>*Se*</u> *voi* <u>*semmonen*</u> *auto* *tulla* *kalliiksi*
he can such car become expensive
"Such as car can become expensive"
(HOLMBERG; NIKANNE, 2008, p. 5)

3.3. Comparação com o redobro em Sueco

Holmberg & Nikanne (2008) afirmam que o redobro de sujeito nas línguas naturais não é nada novo. Contudo, o processo de redobro em finlandês é significativamente diferente. No sueco, por exemplo, o sujeito pode ser redobrado, conforme os exemplos a seguir:

(30) a. <u>*Jari*</u> *har* *också* <u>*han*</u> *slutat* *röka*
Jari has also he quit smoking
"Jari, too, has quit smoking"

b. <u>*Pojkarna*</u> *kunde* *inte* <u>*dom*</u> *heller* *öppna* *dörren*
the-boys could not they either open the-door
"The boys couldn't open the door, either"

c. <u>*Hon*</u> *har* *nog* <u>*hon*</u> *också* *tänkt* *söka*
she has PRT she too intended apply

in *till* *em* *konstskola*
to na art school
"She probably means to apply to an art school, too."
(HOLMBERG; NIKANNE, 2008, p. 11)

O redobro em sueco, e também em outras línguas escandinavas, de acordo com Holmberg & Nikanne (2008), é caracterizado da seguinte forma: o sujeito lexical fica em uma posição mais alta, ao passo que o pronome de redobro fica em uma posição mais baixa (oposto do que ocorre em finlandês). Essas construções geralmente são marcadas por uma partícula de foco. O inverso não é possível, conforme a agramaticalidade dos exemplos a seguir:

(31) a. **Han har också Jari slutat röka*
He has also Jari quit smoking

b. **Dom kunde inte pojkarna heller öppna dörren*
they could not the-boys either open the-door
(HOLMBERG; NIKANNE, 2008, p. 11)

A diferença crucial entre o finlandês e o sueco é que o sueco não tem o requisito de pronomes deficientes, como no finlandês. Por conseguinte, os exemplos em (31) são agramaticais, porque os pronomes na posição mais alta são especificados para pessoa e número. Logo, eles são referenciais, o que os impede de funcionarem como redobro, como ocorre em finlandês. Além disso, o que ocorre em sueco é o mesmo que acontece com os pronomes *hän* e *he* no finlandês, ambos referenciais.

Nota-se que o finlandês permite a reduplicação que ocorre em sueco. Nesse caso, os pronomes *hän/he* são tão produtivos quanto os pronomes *se/ne*, conforme os exemplos presentes em (32), a seguir:

(32) a. *Jari on hänkin/sekin lopettanut tupakoinnin*
Jari has he-too/he-too quit smoking
"Jari has quit smoking, too"

b. *Pojat ei hekään/nekään pystynyt avamaan ovea*
boys not they-either/they-either managed open-INF door
"The boys couldn't open the door, either"
(HOLMBERG; NIKANNE, 2008, p. 1)

3.4. Prévias conclusões de Holmberg & Nikanne (2008)

Holmberg & Nikanne (2008) afirmam que, no caso do redobro em sueco, o pronome redobrado (neste contexto, mais baixo na estrutura) geralmente é apagado ou não é pronunciado. Todavia, no contexto de pronome resultativo, a cópia mais baixa é realizada fonologicamente, porque está no escopo da partícula de foco (uma categoria de foco não pode ser apagada). Assim, ele é pronunciado como um pronome na medida em que há uma representação morfológica mínima do argumento, que seja suficiente para satisfazer o requerimento da forma focalizada na posição argumental mais baixa.

Esta proposta se baseia nos casos de movimentos, que podem se

realizar de duas formas, a saber: (i) movimento como cópia, quando todo o DP se desloca para uma posição mais alta, não deixando vestígios (realizados fonologicamente) na posição mais baixa; ou (ii) a hipótese de que o movimento é, ou pelo menos pode ser, o movimento de parte do sujeito.

Esta última hipótese parece mais plausível para os casos de redobro de pronome deficiente em finlandês. Assim, inicialmente o pronome e o sujeito reduplicado formam um composto, de forma que o pronome deficiente se desloca para uma posição mais alta na estrutura, deixando a parte lexical na posição de origem. No caso do finlandês, Holmberg & Nikanne (2008) propõem[3] que os pronomes *se/ne* são utilizados na língua coloquial como determinantes, tanto em construções de redobro de sujeito quanto em sintagmas definidos, como em (33).

(33) a. *se* *poika*
he boy
"That boy"

b. *ne* *pojat*
he boys
"Those boys"

(HOLMBERG; NIKANNE, 2008, p. 12)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que, tanto em Arrernte quanto em finlandês, há evidências de que os pronomes de terceira pessoa se realizam de forma defectiva. Em Arrernte, esses pronomes, em contexto de sintagma de ênfase, concordam em caso com um determinado argumento da oração principal, mas não concordam em número e pessoa. De modo semelhante, em finlandês, em construção de redobro de sujeito, o pronome reduplicado concorda em caso e número com o sujeito, mas não concorda em pessoa. Ou seja, nas duas línguas em voga, os pronomes não codificam o traço de pessoa. Esse paralelismo nos mostra que o Arrernte e o finlandês podem em contextos específicos permitir que pronomes inicialmente referenciais sejam utilizados de forma não referencial.

Outra característica comum às duas línguas é o fato de que a concordância dos pronomes ocorre em nível de marcação de caso. Ou seja, em Arrernte, o pronome do sintagma adverbial concorda em caso morfológico com o argumento sujeito do verbo intransitivo da oração principal ou com o argumento objeto do verbo transitivo da oração principal. De igual modo, em finlandês, o pronome duplicado concorda em caso morfológico com o sujeito

[3] Holmberg & Nikanne (2008) apresentam alguns problemas para esta análise, para maiores detalhes, favor consultar a obra citada.

que foi reduplicado.

Em termos pragmáticos, é curioso observar que a função do pronome em sintagmas adverbiais em Arrernte é exatamente codificar ênfase. Já em finlandês, só pode haver duplicação de sujeito se, e somente se, este sujeito tiver uma leitura focal e acentuada. Caso o sujeito não seja focalizado, a duplicação não é acionada.

Por fim, a principal semelhança dos pronomes de terceira pessoa nas duas línguas em questão é o seu uso não referencial. Para Henderson (2001) e Holmberg & Nikanne (2008), os pronomes de terceira pessoa nessas línguas, em termos teóricos, ocupam a posição de determinante do sintagma nominal.

Em suma, o objetivo principal deste artigo foi apresentar a perda do traço de pessoa em pronomes pessoais em dois contextos distintos, mas que, de certa forma, estão relacionados. Na primeira parte, vimos que, nos sintagmas adverbiais de ênfase na língua Arrernte, o pronome de terceira pessoa do singular funciona como um marcador de ênfase. Ele tem como características ser anafórico e não referencial. Na segunda parte do texto, analisamos as construções de duplicação do sujeito em finlandês. Vimos que o reduplicante é realizado por um pronome de terceira pessoa com o traço de número, singular ou plural, mas deficiente para o traço de pessoa.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, S. R.; KEENAN, E. Deixis. In: SHOPEN, T. (Ed). *Language Typology and Suntactic Description*. Vol. 3. Cambridge: CUP. 1985. P. 259-308.

DENCH, Alan; EVANS, Nicholas. Multiple case-marking in Australian languages. *Australian Jounal of Linguistics* 8.1:1-48, 1988.

GODDARD, Cliff. *A grammar of Yankunutjatjara*. Alice Springs: Institute fo Aboriginal Development, 1985.

HENDERSON, John. Non-referential third person singular pronouns in adverbial phrases in eastern and central Arrernte. In: ALLAN, Keith; HENDERSON, John (eds). *Proceedings of ALS2k, the 2000 Conference of the Australian Linguistic Society*, 2001.

HOLMBERG. A.; NIKANNE, U. Subject doubling in Finnish: the role of deficient pronouns. In: BARBIERS, S.; KOENEMAN, O.; LEKAKOU, M. (eds). *Microvariations in Syntactic Doubling*. Bingley: Emerald, 2008. p. 325-349.

HOPPER, Paul; TRAUGOTT, Elizabeth. *Grammaticalization*. Cambridge: CUP, 1993.

WILKINS, David. *Mparntwe Arrernte (Aranda)*: Studies in the Structure and Semantics of Grammar. PhD dissertation, Australian National University, 1989.

Capítulo XII

A IMPORTÂNCIA DO LEITOR NO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DO CONTO “PRIMEIRA DOR”, DE FRANZ KAFKA, SEGUNDO A TEORIA DISCURSIVA BAKHTINIANA

Pamella Soares Rosa

A IMPORTÂNCIA DO LEITOR NO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DO CONTO “PRIMEIRA DOR”, DE FRANZ KAFKA, SEGUNDO A TEORIA DISCURSIVA BAKHTINIANA

Pamella Soares Rosa
PUCRS
Porto Alegre - RS

Resumo: Considerando a importância de analisar textos por meio de uma perspectiva que permita a interação do leitor, o presente trabalho, “A importância do leitor no processo de significação do conto Primeira Dor, de Franz Kafka, segundo a teoria discursiva bakhtiniana” tem por objetivo analisar o papel do leitor na construção dos diversos significados do conto “Primeira Dor” por meio da teoria discursiva bakhtiniana. Foi feita uma pesquisa bibliográfica de Bakhtin e de alguns teóricos que o estudam, como Brait, Faraco e Machado, e, consequentemente, foi feita uma análise de seus constructos, proporcionando, assim, o estudo de alguns dos principais conceitos elencados por Bakhtin - dialogismo, polifonia, heterogeneidade discursiva, enunciado concreto e autor e autoria - relacionando-os com a importância do receptor e de sua interpretação no conto de Kafka. Essa relação foi possível por meio de uma revisão da teoria discursiva de Bakhtin (estilo e gênero), da análise interpretativa do conto de Kafka e de suas possíveis lacunas e da discussão sobre a importância do papel do receptor na construção do discurso. Esse artigo, por fim, permite uma reflexão sobre o conto "Primeira Dor" e sobre a teoria bakhtiniana e sua possível relação de abordagem interpretativa, mostrando ser essencial o papel do leitor no texto analisado.
Palavras-chave: Bakhtin. Primeira Dor. Leitor ativo.

1. INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre a importância do leitor no processo de significação, descentralizando, assim, o antigo pensamento que colocava o autor acima de todos no processo de interpretação. Eram frequentes, nessa época, perguntas como: O que o autor quis dizer com isso? Atualmente, há a predominância do foco no sujeito leitor, proporcionando a este um papel ativo.

O presente artigo tem como tema a importância do receptor no processo de atribuição de sentidos dos enunciados. O objetivo desse trabalho é evidenciar a importância do receptor na produção de significado no discurso. Apresentando, portanto, o receptor com um papel ativo na construção do texto. O leitor ativo é responsável por preencher lacunas no discurso do autor e cada leitor pode fazer uma significação diferente, pois, esse processo de construção de sentidos depende de fatores individuais, como conhecimento de mundo e

memórias.

Para esse trabalho, foi feita, inicialmente, uma revisão da teoria discursiva de Bakhtin, que defende esse papel ativo do leitor no discurso. Analisou-se, também, o conto “Primeira Dor”, de Franz Kafka, que permite ao leitor essas várias intepretações do texto, pois, como muitos textos literários, possui diversas lacunas, tornando, assim, o receptor ativo no papel significativo. Por meio desse conto de Kafka, foi feita uma análise geral do texto, evidenciando-se as diversas lacunas presentes e apresentando os grandes questionamentos do conto. Esses questionamentos serão analisados segundo as diversas influências que rondam os leitores: sua bagagem textual, formação axiológica, conhecimento de mundo, cronotopo, entre outras.

Nesse artigo, há uma revisão da teoria discursiva de Bakhtin, presente no capítulo “a teoria discursiva de Bakhtin: estilo e gênero”. Logo após, a apresentação dos principais aspectos do texto “Primeira Dor”, analisando-se, nesse capítulo - “análise interpretativa do conto Primeira Dor, de Franz Kafka” – algumas lacunas presentes no conto, o que possibilita o papel ativo do leitor. Chega-se, então, no capítulo “papel do receptor na construção do discurso”, à junção dos principais postulados de Bakhtin e de seus seguidores com os principais aspectos do conto e justifica-se, assim, como uma integração possível de ser feita: assim como postula Bakhtin sobre a importância do receptor no diálogo, percebe-se, por meio desse conto, que o receptor é fundamental nessa função de sifinificação da mensagem.

2. A TEORIA DISCURSIVA DE BAKHTIN: ESTILO E GÊNERO

A linguagem, segundo Bakhtin, é uma forma de interação que tem por objetivo a comunicação. Para essa comunicação ocorrer, são necessários falante e ouvinte, ou seja, é necessário haver diálogo. Essa característica dialógica da mensagem pressupõe sempre um outro sob a figura do destinatário a quem está voltada a elocução, a quem o emissor ajusta seu enunciado, de quem antecipa as reações e mobiliza estretégias. Machado (1997) afirma que o dialogismo implica fenômenos de bi e multivocalidade. O princípio básico da linguagem é, portanto, o diálogo:

> De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atividade responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 290)

Bakhtin apresenta o outro do discurso (ou outros do discurso). Esse elemento refere-se a como o outro age sobre o enunciado, que sofre influência da cultura, do conhecimento de mundo, da época. Esse outro do disurso forma-se, portanto, por meio de outros discrsos, formando, assim, seu conhecimento acerca dos assuntos a serem diálogados. O ouvinte é, então, capaz de fazer

sua própria significação por meio desses fatores, permitindo que seus conhecimentos interfiram diretamente na mensagem recebida.

Esse conceito supera o Modelo Comunicativo de Jakobson (1985), que limitava a comunicação a um mecanismo de decodificação. Isto é, para esse autor, a mensagem seria apenas decodificada: o ouvinte não tinha papel ativo na construção da mensagem na época do Modelo Comunicativo. Entretanto, para Bakhtin, falante e ouvinte possuem papeis ativos no processo de siginificação do enunciado:

> Em vez de um diagrama espacial o que Bakhtin representa é um cirucito de respondibilidade: falante e ouvinte não são papeis fixados *a priori* mas ações resultantes da própria mobilização discursiva no processo geral da encunciação. Além de potenciais, são intercambiáveis. (MACHADO, 2005, p. 157)

O enunciado é produto de trocas sociais, está ligado a uma situação material concreto e, também, a um contexto mais amplo, ou seja, o enunciado é ligado ao conjunto de condições de vida de uma determinada comunidade linguística, sendo, portanto produto de atos sociais. O enunciado, então, só pode ser considerado como tal a partir de interação social, dependendo do cronotopo. Entende-se por cronotopo o tempo e o local de construção da mensagem. Isto é, é preciso que o ouvinte tenha conhecimento da origem da mensagem, considerando a importância das questões culturais relacionadas à cada época. Um classico, por exmplo, precisa ser compreendido de acordo com o seu cronotopo, com seu momento de construção.

Ainda, há uma distinção entre os conceitos de enunciado concreto e de frase/oração. O enunciado é a unidade real de comunicação, rementento, portanto, a uma situação concreta em que o locutor manifesta sua subjetividade, sua atitude valorativa em relação ao objeto de seu discurso e a seu interlocutor. A frase/oração, diferentemente, é uma unidade da língua, um recurso virtual que não se refere a uma realidade determinada: não tem autor, sendo, assim, um elemento neutro que não abrange aspectos valorativos.

Os gêneros do discurso são diferentes formas de linguagem que variam de acordo com as múltiplas situações de comunicação. Os gêneros são considerados relativamente estáveis, ou seja, apesar de possuírem características próprias, sofrem influência do estilo do autor e do cronotopo. Além disso, os gêneros são formados de modo a melhor se adequar à necessidade social, mas possuem características próprias que permitem identificá-los. Há gêneros mais estáveis do que outros, como os gêneros acadêmicos, que possuem uma estrutura fixa e dificilmente a Academia permitirá mudanças mais relevantes, e gêneros mais livres, como obras literárias, que se rendem ao processo criativo do autor (e do leitor).

Machado (1997, p.153) argumenta que: “se é lícito conceber o texto como uma manifestação espacial, uma forma, parece-nos igualmente válido entender o gênero como uma dimensão temporal, em uso”. Os gêneros são sempre usados dentro de uma esfera social, cumprindo funções determinadas:

em atividades comuns, como no cotidiano (crônica, WhatsApp, reportagem), na profissão (e-mail, documentos), nas artes (quadro, romance), na religião (textos bíblicos, homilia), na educação (chamada, aula) e no jornalismo (notícia, reportagem).

O mesmo gênero pode estar presente em mais de um campo de atuação social, como o e-mail, usado no cotidiano para conversas, no profissional, usado para enviar mensagens de trabalho, na educação, para enviar textos e trabalhos. Os gêneros são híbridos, pois neles há outros gêneros de menor predominância, são heurísticos, porque convocam e orientam a entrar em uma determinada atividade comunicativa e são heterogêneos, pois se constituem de diferentes tipos textuais. De acordo com Machado:

> Graças a essa capacidade transformadora/criadora, os gêneros promovem descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo e no espaço das civilizações. Os gêneros, assim entendidos, tornam-se unidades estéticas e culturais, sem vinculação mecância com o tempo presente, como equivocadamente se tem colocado ultimamente. Para Bakhtin, o gênero vive do presente, mas recorda seu passado, seu começo. [...] Os gêneros discursvos criam verdadeiras cadeias que, por se reportarem a um grande tempo, acompanham a variabilidade de usos da língua num determinado tempo. (MACHADO, 1997, p. 155)

Os gêneros são marcados pela heterogeneidade e pela interdiscursividade, pois são sempre ecos de outros textos. O diálogo pode estabelecer um caráter intra-genérico ou inter-genérico. O caráter intra-genérico é constituído pos discursos derivados de outros discursos: são, portanto, uma representação do primeiro. E, o caráter inter-genérico consiste nos diferentes modos de combinação e transfomação de diferentes gêneros discursivos, ou seja, são variações estilísticas que criam efeitos de sentidos inusitados pelos deslocamentos provocados.

Ainda, os gêneros dividem-se em dois grandes grupos: primários e secundários, sendo os primários considerados simples, relacionados com situações cotidianas, mantendo uma relação imediata com as situações nas quais são produzidos e representados, principalmente por questões da oralidade; e os secudários considerados mais complexos, produzidos por meio de troca cultural mais complexa e mais evlouída, constituídos por gêneros ligados à escrita, e desenvolvidos, principalmente, nas áreas científica, sociopolítica e artística.

É importante ressaltar que um gênero transita por outro: um romance, por exemplo, pode conter diálogos em sua história, misturando elementos primários e secundários. Sobre eeses dois grandes grupos, Machado escreve:

> Assim, Bakhtin distingue os gêneros discursivos primários (da comunicação cotidiana) dos gêneros secundários (da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita). Trata-se de uma distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-interativo. (MACHADO, 2005, p.

155)

Segundo Brait (2006), o estilo está inserido na função do texto e em sua organização em relação às possibilidades da língua. O estilo, então, é um dos elementos de caracterização do gênero, ou seja, onde há estilo há gênero. Esse vínculo entre eles é inseparável. A escolha de composição e de estilo do autor depende de sua necessidade de expressividade, que é determinada pela relação valorativa do locutor com o objeto do discurso, sendo essa relação valorativa o que define o estilo individual.

É impossível, portanto, haver enunciado neutro: as intenções que regem o enunciado determinam escolhas como recursos lexicais, gramaticais e composicionais. A noção de estilo não engloba apenas a expressividade enquanto manifestação valorativa do locutor frente a seu objeto de discurso, o estilo compreende, também, as tonalidades dialógicas, a relação do emissor com seu repeceptor:

> Desse conjunto de reflexões sobre estilo, surpreendido em várias obras de Bakhtin e seu Círculo, é possível concluir que quaisquer conceitos, categorias, noções que se queira trabalhar deverão estar coerentemente situados nos fundamentos epistemológicos que os sustentam. Assim se dá o conceito bakhtiniano de estilo: ele não pode separar-se da ideia de que se olha um enunciado, um gênero, um texto, um discurso, como participante, ao mesmo tempo, de uma história, de uma cultura e, também, da autenticidade de um acontecimento, de um evento. (BRAIT, 2005, p. 96)

O estilo é individual e coletivo ao mesmo tempo. É coletivo poque está inserido em um determinado gênero e esse gênero possui característcas fixas que o faz ser determinado como algum gênero específico. Porém, o estilo também é considerado individual pela característica singular, única, do enunciado como unidade real da comunicação.

Bakhtin diferencia autor-pessoa de autor-criador. O autor-pessoa é externo ao texto, ou seja, ele é físico e tem responsabilidade civil. O autor-criador, por outro lado, é interno ao texto e é um constituinte do objeto estético. De acordo com Faraco:

> Ele (autor-criador) é entendido fundamentalmente como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar uma certa relação axiological com o herói e seu mundo: ele os olha com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, reverência ou crítica, gravidade ou deboche, aplauso ou sarcasmo, alegria ou amargura, generosidade ou crueldade, júbilo ou melancolia, e assim por diante. (FARACO, 2005, p. 38)

Entende-se por relação axiological, ou referência axiológica, os valores que darão consistência ao que é dito. Esses valores estarão sempre vigiando a adequação (ou não) às propostas defendidas. Isso significa que, em um texto, por exemplo, o autor-criador não pode julgar a personagem como boa e depois apresentar uma cena em que essa mesma personagem mata outra, pois isso seria incoerente e, portanto, feriria a relação axiological. Ainda, de acordo com

Faraco (2005, p.42), “a posição axiológica de um autor-criador é um modo de ver o mundo, um princípio ativo de ver que guia a construção do objeto estético e direciona o olhar para o leitor”.

Todo enunciado precisa apresentar alternância de sujeitos falantes, aquele que fala (enuciador) e aquele que responde (receptor) concordando, aceitando ou recusando o que foi dito. Essa relação é de extrema importância na teoria de Bakhtin, pois, como foi mencinado anteriormente, para o autor, o diálogo é o princípio básico da linguagem.

O enunciado deve ter acabamento específico, ou seja, o locutor precisa enunciar a mensagem em sua totalidade. A partir dessa mensagem completa, o receptor poderá fazer seu processo de significação na obra de maneira a acrescentar seus conhecimentos de mundo e suas memórias, mas nunca poderá completá-la, interferindo totalmente em seu sentido.

Em uma obra literária, por exemplo, é possível fazer inferências e preencher lacunas que são deixadas pelo autor de modo a significar sua obra, mas não há textos incompletos, que permitam ao leitor uma total signicação da mensagem da obra. Portanto, essa relação entre locutor e interlocutor é fundamental, tendo ambos papéis ativos no processo da interação e da siginificação das mensagens. Segundo Machado (2005), isso acontece porque os gêneros discursivos são formas comunicativas que não são adquiridas por meio de manuais, mas em processos de comunicação interativa.

Esse capítulo apresentou os principais conceitos estudados por Bakhtin, e por seus seguidores, conceitos estes que permitirão o estudo do papel ativo do leitor. Sendo eles o conceito de linguagem como comunicação, as classificações dos gêneros, as influências do outro no discurso e alternância de falantes (aceitação ou recusa da mensagem).

No próximo capítulo, será feita uma análise interpretativa do conto “Primeira Dor”, de Franz Kafka de maneira a tornar mais evidente a relação das lacunas do texto escolhido com a significação do interlocutor. Em seguida, haverá a análise da importância do papel ativo do receptor nesse conto.

3 ANÁLISE INTERPRETATIVA DO CONTO “PRIMEIRA DOR”, DE FRANZ KAFKA

Primeiramente, justifica-se a escolha de análise de um conto, ou seja, de um texto literário, pelo fato de que este possui um ampla gama de possibilidades de significação. Há portanto, textos mais livres, como as obras literárias, e textos mais padronizados, como trabalhos acadêmicos. Considerando essa diferença de inserção do receptor na mensagem, Bakhtin escreve:

> [...] se bem que, no âmbito da literatura, a diversidade dos gêneros ofereça uma ampla gama de possibilidades variadas de expressão à individualidade, provendo à diversidade de suas necessidades. As

> condições menos favoráveis para refletir a individualidade na língua são oferecidas pelos gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada. (BAKHTIN, 1997, p. 283)

Ao analisar o conto “Primeira Dor”, de Franz Kafka, há alguns elementos que despertam o conhecimento de mundo do leitor e seuas possibilidades de intertextualidade, sendo eles o escritor (Franz Kafka), o nome do conto (Primeira Dor) e as possíveis intertextualidades desse conto. Se o leitor tiver conhecimento sobre esse autor e souber seus temas preferidos ao escrever, como a alienação do homem, os medos, a angústia, os conflitos existênciais, esse leitor poderá ter uma ideia do conteúdo do texto, que, juntamente com o nome do conto, “Primeira dor”, acaba levando ao pensamento de tratar-se, realmente, de algum medo, de angústias. Além disso, o nome já desperta possíveis significações e possíveis inferências por parte do leitor, pois já se sabe que haverá um momento de tensão - a dor – mas não se sabe como esse momento acontecerá nem o motivo de ser considerado como uma primeira dor.

Logo no início do conto, é dada a informação de que a personagem em questão é um artista do trapézio: não é apenas um trapezista. É perceptível, nessa parte, uma forte escolha lexical significativa do autor, pois, por meio dessa escolha, compreende-se a importância dada a essa personagem no conto. Entretanto, ao contrário de muitos textos, nesse não há nenhuma informação sobre esse artista, como descrições ou explicações de como ele é. Surge, então, a primeira grande lacuna do conto, que permitirá, então, a ação do leitor ativo no processo de significação. Ao longo do texto, o narrador vai apresentando melhor quem é, realmente, esse artista do trapézio.

Levando em consideração a bagagem textual do leitor, é possível fazer uma intertextualidade desse texto com outro conto de Kafka: “Um artista da fome”, pois ambos tratam de angústias e de medo. O conto “Primeira dor” é cheio de lacunas, o que possibilita ao leitor, por meio de seu conhecimento de mundo (e de suas possibilidades de intertextualidades), construir e formar sua própria interpretação do texto. Essa interpretação, como foi analisada no capítulo anterior, varia de pessoa para pessoa, pois é vinculada aos conhecimentos individuais de cada um. Além disso, cada enunciado é único, pois nunca surtirá o mesmo efeito, nem a mesma interpretação.

Há diversas informações sobre o trapezista, mas, até o final do conto, nenhuma que permita descobrir quem relamente é esse artista do trapézio e por qual motivo o artista tem atitudes tão estranhas. Alguns questionamentos surgem ao longo da leitura desse texto e permitem, portanto, a significação do leitor para a construção da identidade do trapezista.

As principais lacunas que o conto oferece, permitindo esses questionamentos são:

a) Por qual motivo se dá a escolha lexical “artista do trapézio” em vez de, simplesmente, trapezista.
b) Por que todos fazem as vontades do artista do trapézio?

c) Por que as pessoas sempre levam a comida até o trapézio para o artista?
d) O artista do trapézio, realmente, é tão importante assim?
e) Por que o artista do trapézio se cobra tanto?
f) Por que o artista do trapézio chorou?

Todas essas perguntas, essas lacunas deixadas no conto, possibilitam ao leitor diversas interpretações, construídas de várias hipóteses acerca da personagem principal. Como foi postulado por Bakhtin (1997) e evidenciado por meio dessas lacunas, o texto literário possui condições favoráveis à individulidade. Isso possibilita ao leitor essas interpretações distintas.

Há, também, a informação de que ele chorou - o artista do trapézio chorou. Mas, por que o artista choraria por um trapézio se o empresário já tinha concordado com ele? Sabe-se que o empresário preocupou-se com o trapezista, cuidou dele, mas não há nenhuma resposta no texto, nenhuma pista, nenhuma dica de porque esse empresário se preocupava tanto com o artista do trapézio.

No final do conto, há a relação com o título: o artista do trapézio sofre sua primeira grande desilusão, sua primeira dor. Há, nesse texto, lacunas que permitem inferir algumas das principais abordagens do autor: o trapezista, quando está em seu trapézio, é feliz. Porém, quando precisa conviver com os outros integrantes do circo e, até mesmo quando precisa interagir com o empresário, nas viagens do circo, mostra-se indefeso e suscetível a possíveis decepções, mostrando considerar-se incompreendido por essas pessoas em suas trocas sociais.

No capítulo a seguir, será apresentado o importante papel do receptor na construção de significado desse texto. Esse receptor, com papel ativo, deve preencher as lacunas apresentadas na análise interpretativa do conto.

4 PAPEL DO RECEPTOR NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO

Como foi apresentado no capítulo, “a teoria discursiva de Bakhtin: estilo e gênero”, o receptor do enunciado exerce papel fundamental na construção do discurso. Portanto, o leitor (receptor) é responsável por formar uma significação própria a partir da leitura do texto. Isso ocorre por meio das influências de seu conhecimento de mundo, de suas memórias e até de sua cultura.

O conto analisado, como já foi mencionado, possui diversas lacunas a serem preenchidas pelo leitor, possibilitando uma leitura ativa do conto. Isto é, por possuir diversas lacunas, esse conto de Kafka permite ao leitor múltiplas interpretações que preenchem esses espaços do texto. Cabe ao receptor, portanto, formar suas hipóteses sobre o artista do trapézio.

É papel do leitor ativo, então, fazer, entre outros, os seguintes questionamentos:

a) O artista do trapézio é exigente?

b) Ou, o artista do trapézio é, simplesmente mimado pois todos fazem suas vontades?
c) Por qual razão o artista não querer sair de perto de seu trapézio?
d) Quais são as angústias do artista do trapézio?
e) Quais são seus medos?
f) Como a angústia e o medo interferem na vida do artista?
g) Por que o artista do trapézio se preocupa tanto em ser o melhor, em ser extraordinário, insubstituível?
h) De que modo isso afeta seu comportamento?
i) Qual o motivo do choro do artista?

É possível que o leitor auxilie na construção dos significados do texto, ou seja, que ele o construa juntamente com o autor (significação), o compreenda e o interprete. O leitor, apesar do acabamento específico dado pelo autor, constrói diversas hipóteses sobre o texto para, então, chegar a sua própria conclusão, formando seu próprio sentido acerca do conto. Sobre essa noção de acabamento, Machado explica:

> A noção de acabamento orienta as formulações de Bakhtin sobre a estética geral. Primeiro: o acabamento corresponde a um modo de dar corpo a experiências. Segundo: o processo de acabamento implica a construção do todo através das relações entre partes. Quer dizer, quando Bakhtin entende o acabamento como categoria estética ele está pensando formas de valorização das relações entre o eu e o outro. Por isso, Bakhtin orienta sua reflexão estética dentro de um conjunto que ele muito propriamente chamou de arquitetônica. É no processo de construcão arquitetônica que são valorizadas as relações dialógicas do Eu-para-mim, do outro-para-mim, do eu-para-o-outro. (MACHADO, 1997, p. 150)

Para que isso seja possível, o texto oferece lacunas que permitem ao receptor fazer essa construção. As consequências dessas lacunas são essas diversas hipóteses e, portanto, diversas interpretações que podem ser criadas a partir do conto “Primeira dor”, de Fraz Kafka.

O leitor forma sua análise do texto a partir de seu conhecimento de mundo, de suas intertextualidades e de suas lembranças. Por isso, cada leitura é diferente uma da outra, cada leitura é única, dependendo apenas do receptor.

É possível afimar, então, que há vários modos de analisar, de ler e de compreender esse conto de Kafka, pois o foco está no sujeito leitor, e este cria uma significação única e própria do texto. Com isso, o leitor adquire um papel ativo na construção do sentido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo foi elaborado de maneira a evidenciar o importante papel do leitor na significação do texto. Conforme os postulados de Bakhtin, o interlocutor possui uma função fundamental na produção de sentidos de um enunciado.

Por meio de conceitos como o dialogismo, enuniciado como interação social e o outro no discurso, torna-se evidente essa importância do receptor na construção de sentidos. Iguala-se, portanto, receptor e emissor na produção da sifnificação de um enunciado.

O conto analisado, como foi visto, possui diversas lacunas propositais que permitem ao receptor essas inúmeras interpretações. Por meio dessas lacunas, o leitor vai construindo o seu próprio sentido do texto, sendo influenciado pela sua cultura, por seu conhecimento de mundo e por possíveis intertextualidades. Essa construção de sentidos é única, específica de cada receptor, obecendo as lacunas deixadas pelo autor e respeitando a mensagem já explícita do texto.

A partir da análise da teoria discursiva de Bakhtin, percebe-se a importância do dialogismo. O enunciado torna-se enunciado significativo a partir da ação do ouvinte, receptor, leitor. É importante destacar as muitas atividades que interferem no preenchimento das lacunas textuais, como, entre outros, o conhecimento de mundo, a bagagem textual, o cronotopo, a referência axiológica. Esses fatores influenciam diretamente o receptor na sua construção de sentido por serem fatos indissociáveis na perpepcão de uma mensagem.

Por fim, torna-se evidente a importância do leitor na recepção do texto. Apesar de o autor apresentar acabamento específico, ou seja, explicitar tudo que precisava, evidenciando, assim, um enunciado completo, sempre haverá lacunas, tornando possível a papel ativo do receptor no processo de formação de significado. Essa é, portanto, a noção-base da teoria bakhtiniana: o dialogismo – a importância do emissor e do receptor na formação do enunciado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAIT, Beth. Estilo. In: _____. *Bakhtin:* conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Estilo, dialogismo e autoria: identidade e alteridade. In: FARACO, C.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin:* conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação.* 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1985.

KAFKA, Franz. *Um artista da fome/A contrução.* São Paulo: Companhia das

Letras, 1998.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin:* conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

Abstract: Considering the importance of analyzing texts through a perspective that allows the reader interaction, this paper, "The importance of reader in the meaning process of tale "Primeira Dor", Franz Kafka, according to bakhtinian discursive theory" aims analyze the role of the reader in the construction of several meanings of tale "Primeira Dor" by means of discursive theory bakhtinian. It was made a bibliographical research about Bakhtin and some theorists that study him, as Brait, Faraco and Machado, and consequently it was made an analysis of its constructs, providing, so, the study some of the key concepts listed for Bakhtin - dialogism, polyphony, discursive heterogeneity, concrete statement and author and authorship - relating them to the importance of the receptor and his interpretation on tales of Kafka. This relation was possible through a review of discursive theory of Bakhtin (style and genre), of the interpretative analysis of Kafka's tale and of its possible gaps and of the discussion about the importance of the receptor's role in speech construction. This article, finally, allows a reflection about the tale "Primeira Dor" and about the bakhtinian theory and their possible relation of an interpretative approach, showing that the role of the reader is essential in the text analized.
Keywords: Bakhtin. Primeira Dor. Active reader.

Capítulo XIII

PRÁTICAS DE ESCRITA E DE LEITURA EM MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA PARA O LETRAMENTO MATEMÁTICO

Cíntia Maria Cardoso
José de Ribamar Oliveira Costa
Liliane Afonso de Oliveira

PRÁTICAS DE ESCRITA E DE LEITURA EM MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA PARA O LETRAMENTO MATEMÁTICO

Cíntia Maria Cardoso
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)
Belém - PA
José de Ribamar Oliveira Costa
Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/PA)
Belém - PA
Liliane Afonso de Oliveira
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)
Belém - PA

RESUMO: Este trabalho objetiva discutir o significado da leitura e da escrita no letramento matemático, considerando alguns aspectos importantes para a aprendizagem das habilidades em Matemática. A importância do tema se deve à aprendizagem e às possibilidades de utilização do conhecimento matemático ensinado na escola. A diversificação e a crescente necessidade de leitura e escrita a que o sujeito deve atender para ser considerado funcionalmente alfabetizado tornam pertinente considerar as habilidades matemáticas de uso cotidiano do indivíduo. Adota-se, além da alfabetização, a perspectiva do letramento, utilizando uma concepção ampla das práticas de leitura, que inclui, além das habilidades de leitura e escrita, as habilidades matemáticas. Acredita-se que a responsabilidade com o ensino da leitura e da escrita não é exclusiva do professor de Língua Portuguesa, o professor de Matemática pode contribuir ao exercitar a leitura e a escrita em suas aulas proporcionando ações de interação dos alunos com o objeto de estudo e não apenas a transmissão de conteúdos. É preciso utilizar procedimentos que possam auxiliar os alunos a desenvolverem uma capacidade própria, através da qual assumam uma posição frente às discussões e conceitos matemáticos de modo que, o letramento e as práticas de leitura e escrita sejam percebidos e pontuados claramente nas aulas de Matemática.
Palavras-chave: Letramento matemático; Práticas de escrita e de leitura em matemática; Conhecimento matemático; Compreensão matemática; Habilidade matemática.

1. INTRODUÇÃO

Discutir *Alfabetização Matemática* ainda soa estranho para muitos num sistema de educação básica, em que, tradicionalmente, as atividades de leitura e de escrita são relacionadas, exclusivamente, ao ensino da Língua Portuguesa e à apropriação de um sistema de símbolos que envolve palavras, textos, imagens etc, para estabelecer a comunicação, ou seja, de modo geral, o termo *alfabetização* relaciona-se ao processo de aquisição da leitura e da escrita na língua materna; pois, o período inicial de escolarização ainda defende que primeiro deve-se garantir a inserção nos processos de leitura e de

escrita para em seguida desenvolver as noções matemáticas. Essa orientação pedagógica demonstra-se, no mínimo, incoerente visto que, antes de ingressarem na escola, as crianças já detêm conceitos matemáticos. Assim, o trabalho que ora se apresenta discute a aquisição da linguagem matemática fundamentada numa alfabetização matemática intrínseca à alfabetização da língua materna; pois, o processo de alfabetização só se concretiza se ofertadas, de maneira unificada, as condições para a aprendizagem das duas formas de linguagem: a Matemática e a Língua Materna.

Entende-se que, para se compreender um sistema simbólico é necessário relacionar a leitura ao contexto e às necessidades sociais, pois, ler exige a utilização de diferentes expressões para compreender e interpretar diferentes linguagens por meio de uma rede de conhecimentos. Dessa forma, o ato de ler e de escrever deve estar presente em toda prática educacional e, por consequência, em todas as áreas (Matemática, Física, Química, História, Geografia etc...). A partir deste pressuposto, este trabalho discute o significado da leitura e da escrita em Educação Matemática, considerando as contribuições dos estudos sobre a linguagem matemática e o letramento em Matemática para ampliar a leitura de mundo da sociedade contemporânea.

A linguagem utilizada para expor o conhecimento matemático possui características e estilos próprios, que se configuram, nas aulas de matemática, de forma reduzida, voltada exclusivamente para a leitura de enunciados e, conhecer tal linguagem, pode auxiliar na compreensão matemática dos alunos (LUVISON, 2013). Para isso, faz-se necessário exercitar a linguagem matemática por meio da ação de ler e escrever, pensar e processar raciocínios, corrigir, rever e reestruturar o que escreveu, enfim, realizar um movimento de reflexão sobre a própria aprendizagem (NACARATO; LOPES, 2009).

Segundo Pimm (1999, p. 25), a matemática pode ser considerada uma “língua estrangeira”, pois tudo que é dito em matemática pode ser traduzido para a língua materna. Porém, essa “tradução” tem sido um obstáculo nas aulas de matemática, em decorrência de se atribuir o desenvolvimento da competência de ler e escrever, exclusivamente ao ensino de língua portuguesa, e se tratar a habilidade de ler, escrever e resolver problemas matemáticos como atividades dissociadas da língua materna; tal atitude distancia a matemática do mundo real, pois, muitas vezes, ela é vista apenas como números sem significados. No entanto, o ensino e a aprendizagem da matemática precisam considerar os aspectos linguísticos inseparáveis dos aspectos conceituais para que a comunicação e a aprendizagem em matemática aconteçam. Além disso, ler, escrever e interpretar são atividades fundamentais e necessárias para toda e qualquer área do conhecimento. O indivíduo que lê interage com uma infinidade de expressões para compreender e interpretar diferentes linguagens por meio de uma rede de conhecimentos para produzir seus próprios significados.

Muitas concepções teóricas têm influenciado nos debates e investigações sobre o assunto, porém, por se tratar de uma temática complexa,

que discute a relação entre duas linguagens (a materna e a matemática), as imbricações relacionadas ao processo de leitura e de escrita de matemática ainda são um grande desafio.

Dessa forma, este estudo bibliográfico, objetiva discutir as práticas de leitura e de escrita da linguagem matemática e o letramento matemático, a fim de aprimorar as discussões sobre o processo ensino e aprendizagem na compreensão do conhecimento matemático.

2. O SIGNIFICADO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Estudar o significado da escrita e da leitura da Matemática tem suscitado cada vez mais pesquisas, em decorrência de índices de avaliação, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), que têm revelado que o ensino na escola possui baixíssimo nível de proficiência, particularmente, o ensino de Matemática que, apesar de ter registrado melhora (de 386 para 391), comparadas as notas das avaliações de 2009 e 2012, o país permanece distante dos líderes do levantamento (58º do novo ranking) – Xangai (1º lugar), por exemplo, tem média geral de 588 pontos, enquanto o Brasil estagnou na faixa dos 400 pontos (OECD, 2013). Dessa forma, entender tal conhecimento pode contribuir no ensino e na aprendizagem da Matemática.

2.1. A Linguagem Matemática

Todo indivíduo ao ouvir a expressão “matemática”, pensa logo em números; isso ocorre porque eles representam o coração da matemática e a matéria-prima para a construção do conhecimento matemático (STEWART, 1996). Além disso, ainda se mantém o mito de que a Matemática é a disciplina que mais suscita nos alunos a insatisfação, o insucesso e a sensação de incapacidade. Tendo inclusive a compreensão de pais e professores: “Matemática é mesmo difícil”. Para Devlin (2006, p. 17), isso se deve ao fato de que as pessoas não chegam a saber, realmente, o que é a matemática:

> Não são apenas números e aritmética. Uma vez que você saiba o que a matemática realmente é, e uma vez que veja como nossos cérebros criam a linguagem, você achará muito menos surpreendente que pensar matemática é apenas uma forma especializada de usar a nossa capacidade para a linguagem.

Muitas pessoas consideram que matemática na escola é apenas a realização de cálculos numéricos. Todavia, aprender matemática é deparar-se com um mundo de conceitos e de regras, que envolve a leitura e a

compreensão, tanto da linguagem natural quanto da linguagem matemática. É possível que as dificuldades de entendimento de um problema matemático não estejam situadas nos algoritmos, nas fórmulas ou nos conceitos específicos, mas nas construções dos enunciados dos problemas, que podem ser a explicação para a não compreensão, o que impediria os alunos de resolver os problemas adequadamente. Inclusive, há quem diga que, "o indivíduo que é bom em Matemática não o é em Língua Portuguesa".

Língua e linguagem são termos que costumam confundir porque seus significados se relacionam, porém são diferentes: língua é um tipo particular de linguagem, e se constitui num instrumento de comunicação (carregado de códigos linguísticos e regras gramaticais) próprio de um povo, de uma nação, de uma cultura, por exemplo, a Língua Portuguesa, utilizada pelos brasileiros para se comunicarem; enquanto que linguagem é uma instituição humana, constituída por um sistema de sinais convencionais (verbal e/ou não-verbal) que permite a comunicação. Há casos em que algumas linguagens são universais, como as cores e os sinais de trânsito.

Com base nesta definição de linguagem, defende-se que a linguagem matemática, como qualquer outra linguagem, é um sistema de formas, um meio de comunicação, utilizado por um grupo social; é um conjunto de símbolos que se relacionam e que obedecem a determinadas regras como na linguagem natural e "uma das formas de enriquecer a linguagem ordinária". (DANYLUK, 2010, p. 33); assim, investigar as dificuldades enfrentadas pelos alunos no decorrer do aprendizado e aplicação das regras matemáticas é importante para a compreensão da linguagem matemática e das questões a ela relacionadas; pois, o ensino da matemática, e de qualquer outra disciplina, baseia-se na comunicação por meio da linguagem materna, nas exposições em sala de aula, seja pelo professor ou pelo aluno, nas atividades dos livros didáticos ou nos enunciados matemáticos (SILVA, 2011).

2.2. A Alfabetização Matemática

A Alfabetização é o período escolar necessário para assegurar a cada criança o direito às aprendizagens básicas para a apropriação da leitura e da escrita, e à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, que contribuirão no desenvolvimento das diversas expressões e no aprendizado de outros saberes e componentes curriculares obrigatórios, que assegurarão a conscientização, o resgate da cidadania e a leitura de mundo (DANYKUK, 2010). Todavia, conforme exposto acima, nos últimos anos, são frequentes os índices e dados de avaliações, como as do IDEB e do PISA, que mostram o fracasso da educação brasileira.

Por exemplo, o PISA, principal teste de avaliação educacional do mundo, tem revelado que o Brasil precisa de uma reforma radical e urgente no ensino fundamental, principalmente nas escolas públicas. Dados dessa

avaliação mostram que o ensino brasileiro há anos apresenta um déficit no trabalho com a leitura e a aritmética, atividades básicas no processo de escolaridade do aluno para avançar nas etapas de ensino.

Segundo as orientações do PISA, para que se possa melhorar a qualidade do ensino, o Brasil precisar tomar medidas rígidas e imediatas no que diz respeito ao trabalho com a leitura e a escrita, e praticar a interpretação de experiências e resolução de problemas no ensino fundamental, ou seja, é necessário, ensinar o aluno a interpretar um texto e desenvolver raciocínios lógicos: desafios educacionais da **alfabetização em língua materna**, período necessário para assegurar

> a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios. (BRASIL, 2013, p. 5).

e da **alfabetização em matemática**, conceituada como

> o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã. (BRASIL, 2012, p. 60).

Segundo Soares (2003, p. 14), o Brasil é “um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização”, e esse fato tem levado muitos pesquisadores a investigarem as causas desse problema, contudo, apesar dos vastos estudos realizados, há muita incoerência nos dados, devido à falta de integração e conclusão dos mesmos, pois, esses dados resultam de diferentes perspectivas sobre o processo de alfabetização e de diferentes áreas de conhecimento, como Psicologia, Linguística, Pedagogia etc, que tratam a questão de forma independente, além disso, são dados excludentes, que buscam explicar o problema:

> ora no *aluno* (questões de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem), ora no *contexto cultural* do aluno (ambiente familiar e vivências socioculturais), ora no *professor* (formação inadequada, incompetência profissional), ora no *método* (eficiência/ineficiência deste ou daquele método), ora no *material didático* (inadequação às experiências e interesses das crianças, sobretudo das crianças das camadas populares), ora finalmente, no próprio meio, o *código escrito* (a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa). (SOARES, 2003, p. 14).

Com relação à alfabetização matemática, especificamente, apesar de ainda ser um tema pouco difundido no âmbito educacional, é um assunto que tem sido alvo de vários estudos como os de N. Machado (2001) e Danyluk, (1998; 2010), que definem a alfabetização matemática como o ato de aprender

a ler e a escrever a linguagem matemática, ou seja, é a ação inicial de ler e escrever, de compreender e interpretar seus conteúdos básicos (como noções de aritmética, geometria e lógica...), bem como, saber expressar-se por meio de sua linguagem específica.

Como a alfabetização na língua materna ocorre nas séries iniciais, a alfabetização matemática também deveria ocorrer nessa etapa de ensino, pois, as séries iniciais são responsáveis pela introdução das primeiras noções de conceitos e conteúdos nas diversas áreas do conhecimento, que representam a base para os conhecimentos futuros que as crianças necessitam apreender, e a forma como esses conceitos e conteúdos são abordados e sistematizados pela escola nas séries iniciais pode determinar o sucesso ou não dos alunos nas disciplinas. No caso específico da matemática, se o aluno não adquirir os conhecimentos matemáticos necessários nessa etapa inicial, dificilmente avançará, de maneira adequada, para as demais séries e para os conhecimentos mais complexos.

Desde o início da vida escolar, a Matemática e a Língua Materna fazem parte do currículo de tal forma integrada e "impregnada" uma da/na outra que ninguém concebe a alfabetização de um indivíduo sem um trabalho que envolva essas duas áreas e ao mesmo tempo destaca uma grande contradição:

> o ensino de Matemática e o de Língua Materna nunca se articularam para uma ação conjunta, nunca explicitaram senão relações triviais de interdependência. É como se as duas disciplinas, apesar da longa convivência sob o mesmo teto – a escola -, permanecessem estranhas uma à outra, cada uma tentando realizar sua tarefa isoladamente ou restringindo ao mínimo as possibilidades de interações intencionais. (MACHADO, N., 2001, p. 15).

Ressalta-se que, a alfabetização matemática também envolve o ato de ler e escrever a linguagem matemática, sendo que a leitura abrange "a compreensão e a interpretação dessa linguagem" e a escrita "faz com que a compreensão existencial e a interpretação desenvolvidas sejam fixadas e comunicadas pelo registro efetuado". (DANYLUK, 1998, p. 234). Nesse sentido, o professor que alfabetiza precisa compreender o processo de aprendizagem da alfabetização e se envolver em atividades de leitura e escrita da linguagem matemática, pois letras e números são signos que compõem o seu sistema de representação, convencionados pelo homem para realizar tais registros.

Embora muitas pesquisas (DANYLUK, 1998; MACHADO, N., 2001; KLÜSENER, 2006; CARRASCO, 2006; NACARATO; LOPES, 2009, 2013; FONSECA, MACHADO, A., 2010) defendam a importância de se implementar tarefas que possibilitem ao aluno trabalhar a leitura e a escrita da matemática em sala de aula, em geral, poucos professores envolvem seus alunos nessas práticas. Com efeito, há necessidade de investigações que possam contribuir efetivamente para um ensino que permita o desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita em matemática. É necessário compreender que a prática de

leitura e de escrita em matemática é de suma importância para esclarecer a dimensão social e a natureza do conhecimento matemático, pois são elementos essenciais para a formação do cidadão que precisa entender e compreender o seu contexto social, bem como o mundo em que vive, ou seja, “contextualizar a matemática é essencial para todos”. (D’AMBRÓSIO, 2005, p. 76).

A matemática é uma ciência de linguagem abstrata e simbólica, presente no cotidiano das pessoas, uma vez que recorrer a números é um fato comum, isto é, muito frequente nas práticas diárias dos cidadãos, que nem sempre fazem uso da linguagem matemática com proficiência, pois, a maioria dos usuários não consegue apropriar-se adequadamente desta linguagem, em decorrência de uma inadequada alfabetização matemática, fruto da má formação de professores das séries iniciais que, em sua maioria, não tinham formação específica e prendiam-se a modelos tradicionais que não instigavam os alunos em formação, por isso, uma parte significativa dos discentes não consegue entender que os números também possuem um valor semântico, ou seja, um sentido, assim como um valor pragmático, pois podem representar um sentido e um significado dotados de intenção comunicativa em um contexto específico.

É considerando o sentido e o significado, que os números denotam, e os contextos específicos em que estão envolvidos, que estudiosos da linguagem matemática desenvolveram pesquisas com a finalidade não só de avaliar os métodos usados pelos docentes no processo de ensino e de aprendizagem da matemática, mas também buscar novos, tendo em vista que:

> o ensino de Matemática prestará sua contribuição, à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios. (BRASIL, 1997, p. 26).

Com vista a desenvolver no educando, desde as séries iniciais, uma alfabetização da linguagem matemática não funcional, mas sim uma alfabetização que o aperfeiçoe, não apenas para decodificar os números como ocorre com o ensino de língua materna, em que, segundo Nietzsche, “os professores, em lugar de ensinar os jovens a escreverem bem, preocupam-se em analisar a língua como se fosse um corpo morto”, mas que seja capaz de desenvolver no aprendiz a capacidade de ler, de compreender e de analisar os signos e os símbolos expressos por essa linguagem e assim o torne eficiente para usá-la (a linguagem matemática) em situações sociais que lhe exijam tal domínio, como por exemplo no mercado de trabalho e na construção de conhecimentos em outras disciplinas (DANYLUK, 1998).

2.3. O Letramento Matemático

O tema letramento matemático e suas implicações no contexto escolar tem suscitado intensas e amplas discussões, que possibilitam contrapor e inserir elementos que permitem um avanço no debate sobre o conceito de Alfabetização que, até pouco tempo, preocupava-se apenas com a utilização do código linguístico no ensino da língua materna para o domínio da leitura e da escrita.

Inicialmente, o conceito de letramento foi introduzido no Brasil, na década de 90, pelos estudos de Kleiman (1995a) e Soares (1998), que impulsionaram o debate em torno dos processos de escolarização da leitura e da escrita, estabeleceram novas abordagens e compreensão das práticas de leitura e escrita numa dimensão sociocultural, e reforçaram a concepção de leitura e escrita como uma prática social, contextualizada e realizada com diferentes finalidades.

Mas... o que tem a ver matemática com letramento? Ou o que é letramento matemático? Esses questionamentos têm sido debatidos no âmbito do letramento no Brasil e investigados com o objetivo de se estabelecer um indicador nacional de letramento matemático da população brasileira. Fonseca (2004, p. 27), por exemplo, defende uma concepção de matemática como uma prática sociocultural: “alfabetismo, alfabetismo funcional, letramento, literacia, materacia, numeracia, numeramento, literacia estatística, graficacia, alfabetismo matemático”.

Os primeiros estudos sobre letramento matemático foram realizados pelo Instituto Paulo Montenegro que, visando desenvolver um indicador com informações mais detalhadas sobre os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira, construiu um Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), e, com base nessa pesquisa, estudiosos do letramento matemático elaboraram um instrumento de coleta de dados buscando avaliar as práticas cotidianas que envolvem habilidades matemáticas, entendidas aqui como:

> a capacidade de mobilização de conhecimentos associados à quantificação, à ordenação, à orientação e às suas relações, operações e representações, na realização de tarefas ou na resolução de situações-problema, tendo sempre como referência tarefas e situações com as quais a maior parte da população brasileira se depara cotidianamente. (FONSECA, 2004, p. 13).

Essa concepção reflete a abordagem sobre letramento voltada para uma visão mais ampla das práticas sociais de uso da matemática, que reforçam “o papel social da educação matemática que tem por responsabilidade promover o acesso e o desenvolvimento de estratégias e possibilidades de leitura do mundo para as quais conceitos e relações, critérios e procedimentos, resultados e culturas matemáticos possam contribuir”. (FONSECA, 2004, p. 12). Para se trabalhar a matemática no ensino fundamental, D'Ambrósio (2004, p. 45-46) aponta as seguintes possibilidades:

> leitura e interpretação crítica de noticiários de jornais e televisão; interpretação do momento social através de novelas, filmes, telenovelas, programas de auditório; capacidade de se localizar com crescente precisão (rua, número, bairro, CEP, telefone, distâncias da casa à escola, tempo de percurso, avaliação do tempo gasto em transporte num dia, num mês, num ano, numa vida) e leitura de mapas e sinopses internacionais; gestão da economia pessoal (custos, moeda, orçamento familiar, do estado); compreensão de questões demográficas (população, distribuição de população, índices de qualidade de vida etc.) e ambientais (padrões de temperatura, de precipitação, áreas florestais, cultivadas, recursos hídricos etc.); tratamento de dados sobre o corpo (altura, peso etc.); organização e interpretação de tabelas, iniciando, assim, a percepção do que são estatísticas e probabilidades.

Trabalhos como os de D'Ambrósio (2004) e Fonseca (2004) demonstram que a demanda social vai além da mera codificação e decodificação do processo de leitura e escrita, e, cada vez mais, exigem dos usuários uma formação mais crítica, no sentido de dominarem de maneira eficaz e ampla as práticas sociais de uso da matemática presentes na sociedade. Por isso, a escola deveria ter um único tratamento no processo de alfabetização, não privilegiando mais a língua materna em detrimento do código matemático.

A Matemática como componente do processo de letramento não é uma abordagem comum entre os professores da área, mas, se assim fosse, assumiria um papel relevante na consolidação dos processos de leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. Apesar das especificidades em relação à linguagem e à escrita, é possível trabalhar a Matemática de tal forma que propicie a aprendizagem também na língua materna. Mesmo assim, os professores não reconhecem a Matemática como componente do processo de letramento, pois, não conseguem estabelecer relações diretas entre Matemática e língua materna. Essa reação é natural, uma vez que falar em ler e escrever em Matemática, a princípio, é estranho; entretanto, um trabalho com leitura, escrita e interpretação de textos é possível por meio de atividades simples como elaboração de problemas, registros de atividades, leitura de textos da História da Matemática, entre outros.

É nesse sentido que se afirma o principal dever da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem da matemática, o qual deve ser desenvolvido pelos docentes, que tenham como compromisso a educação matemática da criança, e isso deverá ser feito por meio de metodologias que envolvam o ensino da matemática em situações sociais do cotidiano do educando, para que se possa evidenciar a ele o quanto esta linguagem simbólica e abstrata está, mesmo que algumas vezes invisível, presente na sua construção histórico-social. Somente desta forma se aplicará o ensino da matemática como prática de alfabetização matemática, condição necessária afim de que se chegue a um dos principais objetivos do ensino de matemática nas escolas: o letramento matemático, que será importante à vida social da criança, já que os símbolos expressam, comunicam e são interpretados por

possuírem um sentido e um significado e contribuem para o desenvolvimento do senso crítico da mesma que, no futuro, estará inserida em um contexto social mais amplo, que a envolverá em lutas por melhor espaço social, todavia isto não ocorre pois, o:

> espaço reservado ao desenvolvimento de uma comunicação interativa na sala de aula, no qual os alunos possam interpretar e descrever idéias matemáticas, verbalizar os seus pensamentos e raciocínios, fazer conjecturas, apresentar hipóteses, ouvir as idéias dos outros, argumentar, criticar, negociar o significado das palavras e símbolos usados, reconhecer a importância das definições e assumir a responsabilidade de validar seu próprio pensamento se reduz a um emaranhado de técnicas, que na maior parte dos casos surgem, aos olhos dos alunos, sem grande significado, levando-os a desistirem de tentar encontrar um sentido para a matemática que lhes é ensinada. (D'ANTONIO, 2006, p. 32).

E seria por meio deste letramento matemático, fruto de uma compromissada alfabetização matemática, que se faria perceber ao aluno (alfabetizado e letrado em matemática) o quanto é fundamental a valorização do aprendizado desta disciplina, porque no futuro muitos deles estarão inseridos em processos seletivos na busca por espaço no mercado de trabalho ou em concursos como vestibulares que visam a uma qualificação profissional e perceberão, assim, que os que não dominam a linguagem matemática são excluídos socialmente, sofrem sanções, porque:

> o ensino da matemática tem tido em muitos países uma função social de diferenciação e de exclusão. A matemática é tipicamente um mistério para muita gente e tem-lhe sido oferecido o papel de juiz pseudo-objectivo, que decide quem está apto e quem está inapto na sociedade, rotulando e posicionando as crianças, os jovens e os adultos como aptos ou como inaptos, e por isso tem servido como um dos guardiões do direito de participação nos processos de decisão da sociedade. (MATOS, 2005, p. 02).

Assim, a matemática é necessária à sociedade de hoje, pois, informa às pessoas sobre as suas obrigações e as integra socialmente, e a ausência de seu aprendizado, destitui o sujeito de direitos básicos e, como consequência, joga-o em um processo de exclusão, como exemplo a não classificação para labutar em uma empresa ou uma reprovação em um concurso público, o que ressalta a afirmativa de que a matemática define o que é útil e produtivo, é uma linguagem de poder e possibilita não só influências sociais, mas também políticas nessa teia denominada sociedade humana.

Por conseguinte, ressalta-se a importância de uma alfabetização matemática que leve em consideração o sujeito social desta relação ensino e aprendizagem da matemática, o aluno, pois, só assim o ensino da matemática cumprirá seu papel social: formar cidadãos aptos a desenvolverem ações que envolvam a linguagem matemática com consciência e proficiência, desta forma os estabelecimentos de ensino e a docência estarão contribuindo para a

formação social do indivíduo em relação à educação matemática.

3. A IMPREGNAÇÃO MÚTUA ENTRE A LÍNGUA MATERNA E A LINGUAGEM MATEMÁTICA

As perspectivas teóricas que sustentam este estudo constituem-se de abordagens relacionadas à interdependência entre o ensino da Matemática e da Língua Materna (MACHADO, N., 2001) e a leitura e a escrita na matemática (DANYLUK, 1998; FONSECA, 2004; D'AMBRÓSIO, 2004) que influenciam as concepções sobre a linguagem matemática.

Uma das questões desencadeadas por esses debates, diz respeito à (não) relação entre a leitura e a escrita para ensinar o conhecimento matemático, tendo em vista a sua universalidade e seu aspecto utilitário, presentes em quase todas as áreas do conhecimento, e seu domínio constituir-se num saber necessário, considerando o contexto do dia-a-dia. Além disso, deve-se considerar que ler e escrever não são atividades relacionadas unicamente à língua materna; deve-se considerar que todas as formas de interpretar, explicar e analisar o mundo podem e devem ser compreendidas. Por exemplo, a matemática tem seus códigos e linguagens como sistema de comunicação e representação da realidade, que possibilitam alfabetizar em matemática, ou seja, é possível ensinar a ler e a escrever na linguagem matemática para que se possa construir conceitos matemáticos e entender a matemática como linguagem (KLÜSENER, 2006).

De acordo com N. Machado (2001, p. 15), desde o início da vida escolar, a Matemática e a Língua Materna fazem parte do currículo de tal forma integrada e "impregnada" uma da/na outra que ninguém concebe a alfabetização de um indivíduo sem um trabalho que envolva essas duas áreas e ao mesmo tempo destaca uma grande contradição:

> o ensino de Matemática e o de Língua Materna nunca se articularam para uma ação conjunta, nunca explicitaram senão relações triviais de interdependência. É como se as duas disciplinas, apesar da longa convivência sob o mesmo teto – a escola -, permanecessem estranhas uma à outra, cada uma tentando realizar sua tarefa isoladamente ou restringindo ao mínimo as possibilidades de interações intencionais.

Danyluk (1998, p. 234) defende que a alfabetização está relacionada ao ato de ler e escrever a linguagem matemática, sendo que a leitura "envolve a compreensão e a interpretação dessa linguagem" e a escrita "faz com que a compreensão existencial e a interpretação desenvolvidas sejam fixadas e comunicadas pelo registro efetuado". Nesse sentido, o professor que alfabetiza deve compreender o processo de aprendizagem da alfabetização e se envolver em atividades de leitura e escrita da linguagem matemática, pois letras e números são signos que compõem o seu sistema de representação,

convencionados pelo homem para realizar tais registros.

Embora muitas pesquisas (DANYLUK, 1998; MACHADO, N., 2001; KLÜSENER, 2006; CARRASCO, 2006; NACARATO; LOPES, 2009, 2013) defendam a importância de se implementar tarefas que possibilitem ao aluno trabalhar a leitura e a escrita da matemática em sala de aula, em geral, poucos professores envolvem seus alunos nessas práticas. Com efeito, há necessidade de investigações que possam contribuir efetivamente para um ensino que permita o desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita em matemática. É necessário compreender que a prática de leitura e de escrita em matemática é de suma importância para esclarecer a dimensão social e a natureza do conhecimento matemático, pois são elementos essenciais para a formação do cidadão que precisa entender e compreender o seu contexto social, bem como o mundo em que vive, ou seja, "contextualizar a matemática é essencial para todos". (D'AMBRÓSIO, 2005, p. 76).

Dessa forma, a apreensão da língua escrita e dos conceitos matemáticos deve ser entendida como um processo discursivo, interativo e dialógico, contextualizado nas práticas sociais. Todavia, para ser considerado alfabetizado, um indivíduo deve não apenas dominar a leitura, a escrita e/ou os significados numéricos, mas também ser capaz de usar a língua escrita e os conceitos matemáticos em diferentes contextos. Por isso, é importante que o professor conheça os elementos linguísticos/matemáticos que constituem a linguagem matemática e o fenômeno da alfabetização matemática.

Ler é uma atividade fundamental a ser desenvolvida pela escola para a formação dos alunos. É pela leitura que as pessoas compreendem as relações e o mundo em que vivem e interagirem com competência na sociedade, no caso da matemática, é por meio da escrita que o indivíduo vê a matemática (MACHADO, A., 2010). Assim, o trabalho com leitura tem por finalidade a formação de leitores competentes e, consequentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes origina-se na prática da leitura, matéria-prima para o desenvolvimento da escrita (KLEIMAN, 1995b).

Como toda forma de conhecimento se constrói a partir da relação da leitura de mundo com a leitura particular do sujeito, a matemática, como forma de conhecimento, também se processa pela apropriação do saber por meio da leitura de diferentes gêneros textuais e discursivos. Nessa perspectiva, as relações entre signos semióticos e práticas sociais são imprescindíveis para a compreensão da linguagem específica de cada ciência e deveriam constituir-se em objetos de investigação para uma melhor compreensão dos textos e dos usos sociais da linguagem verbal (oral e escrita), pois o sentido não se constrói na palavra, mas nas interações discursivas entre indivíduos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir alfabetização e letramento matemático, enquanto tema de

investigação, provoca muitas reflexões, que podem levar a uma rede de significados simples e/ou complexos, que envolvem a compreensão da linguagem matemática. E os estudos linguísticos e o ensino de língua materna podem contribuir na compreensão deste assunto.

Em se tratando do ensino da matemática deve haver um empenho para proporcionar aos nossos alunos oportunidades de acesso a diferentes representações matemáticas, que devem estar presentes no uso frequente de materiais concretos e situações problemas contextualizadas socialmente com conhecimentos matemáticos. É necessário que o professor compreenda o desafio que é para o aluno desvendar os significados matemáticos e o aluno precisa apreender os conceitos que são utilizados pela linguagem matemática.

Em suma, é necessário um ensino que enfoque no significado que o leitor precisa para potencializar o conhecimento matemático. Esta maneira de examinar a linguagem leva a considerar os desafios de leitura e escrita da/na matemática por reconhecer os conceitos presentes nos textos matemáticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: matemática (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Formação do Professor Alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília, 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização: documento básico**. Brasília: INEP, 2013.

CARRASCO, L. H. M. Leitura e escrita na matemática. NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHäffer, N. O. (org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

D'ANTONIO, S. R. **Linguagem e matemática**: uma relação conflituosa no Processo de ensino? 2006. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) – Centro de Ciência Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR.

D'AMBRÓSIO, U. A relevância do projeto Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF – como critério de avaliação da qualidade do ensino de matemática. In: FONSECA, M. C. F. R. (Org.). **Letramento no Brasil**: habilidades matemáticas. São Paulo: Global, 2004. p. 31-46.

_____. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DANYLUK, O. **Alfabetização matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. Porto Alegre: Editora Sulina, 1998.

_____. As relações da criança com a alfabetização matemática. In.: BAUMANN, A. P. P.; MIARKA, R.; MONDINI, F.; LAMMOGLIA, B.; BORBA, M. C. (Orgs.). **Maria em Forma/Ação**. Rio Claro: Editora IGCE, 2010, p. 28-33. 1 CD.

DEVLIN, K. **O gene da matemática**. São Paulo: Record, 2006.

FONSECA, M. C. F. R. A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura escrita da população brasileira. In: FONSECA, M. C. F. R. (Org.). **Letramento no Brasil**: habilidades matemáticas. São Paulo: Global, 2004. p. 11-28.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995a.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995b.

KLÜSENER; R. Ler, escrever e compreender a matemática ao invés de tropeçar nos símbolos. NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHäffer, N. O. (org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LUVISON, C. C. Leitura e escrita de diferentes gêneros textuais: inter-relação possível nas aulas de matemática. In.: NACARATO, A. M; LOPES, C. E. (org.). **Indagações, reflexões e práticas em leituras e escritas na educação matemática**. Campinas/SP: Mercado do Letras, 2013.

MACHADO, N. J. **Matemática e Língua Materna**: análise de uma impregnação mútua. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, A. P.; BICUDO, M. A. V. Significados da Escrita da Matemática. In.: BAUMANN, A. P. P.; MIARKA, R.; MONDINI, F.; LAMMOGLIA, B.; BORBA, M. C. (Orgs.). **Maria em Forma/Ação**. Rio Claro/SP: Editora IGCE, 2010, p. 273-286. 1 CD.

MACHADO, A. P. **Do Significado da Escrita da Matemática na Prática de Ensinar e no Processo de Aprendizagem a Partir do Discurso de**

Professores. 2003. 291f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP.

MATOS, J. F. **Matemática, educação e desenvolvimento social**: questionando mitos que sustentam opções actuais em desenvolvimento curricular em matemática. 2005. Disponível em: <www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/comunicacoes/jfm_seminario_pa.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.

NACARATO, A. M; LOPES, C. E. (org.). **Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade**. Campinas/SP: Mercado do Letras, 2009.

_____. **Indagações, reflexões e práticas em leituras e escritas na educação matemática**. Campinas/SP: Mercado do Letras, 2013.

OECD. **PISA 2012 Results**: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science. Volume I, PISA, OECD, 2013.

PIMMI, D. EL **Lenguaje matemático em el aula**. Madrid: Morata, 1999.

SILVA, P. V. **O aprendizado de regras matemáticas**: uma pesquisa de inspiração wittgensteiniana com crianças da 4ª série no estudo da divisão. 2011. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém/PA.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

STEWART, I. Os **números da natureza**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

SOBRE O ORGANIZADOR

IVAN VALE DE SOUSA Mestre em Letras pelo Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (ILLA/UNIFESSPA). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pelo Laboratório de Novas Tecnologias da Universidade Federal Fluminense (LANTE/UFF). Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília (IdA/UnB). Especialista em Docência da Língua Inglesa pela AVM Faculdade Integrada. Licenciado em Letras: Português/ Espanhol e Respectivas Literaturas pela Fundação Universidade do Tocantins. Graduado em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor da Educação Básica na Escola Municipal de Ensino Fundamental Novo Horizonte, em Parauapebas, sudeste do Pará. E-mail: ivan.valle.de.sousa@gmail.com.

SOBRE OS AUTORES

Ailma do Nascimento Silva Possui graduação em Licenciatura Plena Em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (1994), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2009). Atualmente é professor Adjunto II - dedicação exclusiva - da Universidade Estadual do Piauí. Tem experiência na área de Latim, Fonologia e Teoria da Variação com ênfase em Variação. É pesquisadora na área de Variação membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos Linguísticos - NUCEL/UESPI. Atualmente exerce a função de Pró-Reitora de Ensino de Graduação. É professora permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UESPI).

Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo Aluna Regular do Programa de Pós-Graduação Doutorado Letras Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Cascavel, PR. Área de Concentração LINGUAGEM E SOCIEDADE. Linha de Pesquisa, Estudos da Linguagem: Descrição dos fenômenos Linguísticos, Culturais, Discursivos e de Diversidade. Bolsista CAPES. Possui Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados, (UFGD), área de Concentração Linguística e Transculturalidade, Bolsista Capes. Pós-Graduação Especialização em Linguística Área de concentração Oralidade e Escrita no Ensino da Língua. Graduação em Letras/Literatura pela Universidade Federal da Grande Dourados (2007).

Cíntia Maria Cardoso Possui Licenciatura em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Pará (1999), Especialização em Docência do Ensino Superior (2002), Especialização em Informática e Educação (2004) e Especialização em Ensino Aprendizagem da Língua Portuguesa (2005), Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (2008). Atualmente, é professora Assistente da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Comunicação e Linguagem, Sociolinguística, Análise do Discurso e Funcionalismo, com abordagem principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, leitura e escrita, alfabetização matemática, linguagem matemática e linguagem aplicada nos livros/textos didáticos. Participa do Grupo de Estudos de Linguagem Matemática GELIM, do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará PPGECM/UFPA.

Daniel de Nazaré de Souza Madureira Especialista em Novas Linguagens e Novas Abordagens para o Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Atual. Especialista em Metodologia para o Ensino da Língua Espanhola pela Faculdade Atual. Licenciado em Letras com Habilitação em Língua Espanhola

pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP). Atua como professor de Língua Espanhola na Rede Pública de Ensino, Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Amapá (IFAP).

Efigenia das Neves Barbosa Rodrigues Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional com objeto de estudo em Relações Étnico-Culturais pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Possui Graduação Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente, é funcionária efetiva do Governo do Estado do Amapá.

Fábio Xavier da Silva Araújo Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestrado Multidisciplinar em Direito ambiental e Políticas públicas com objeto de estudo em Terminologia pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Especialista em Análise de Tecnologia da Informação. Especialista em Língua Inglesa. Licenciado Pleno em Letras. Bacharel em Tradução. Professor Associado III do Colegiado de Letras da Universidade do Estado do Amapá (UEAP).

Helen Costa Coelho Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional com objeto de estudo em Análise do Discurso pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Especialista em Linguística pela Faculdade Integrada/AMV. Especialista em Metodologia do ensino da Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade de Tecnologia Apoena (FTA). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Tecnologia do Amapá (META). Licenciada Plena em Letras pela UNIFAP. Licenciada em Língua Francesa e suas Respectivas Literaturas pela UNIFAP. Atualmente, desenvolve a atividade de Coordenadora do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Comitê Proler /AP).

Hilda Mendes da Silva Freitas Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, na área de concentração de Linguagens e Letramentos, com trabalho de conclusão final intitulado “Leitura do Livro de Literatura: examinando o letramento literário no espaço da sala de aula”. Especialista em Literatura Infanto-juvenil, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG. Possui graduação em licenciatura em letras pela Universidade Federal do Piauí (1982). Atuou como professora formadora dos programas PROFORMAÇÃO E PROINFANTIL do Instituto Superior de Educação Antonino Freire. Atualmente é professora formadora do IEAF e professora titular da disciplina Leitura e Produção Textual do Instituto de Educação Antonino Freire. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professor.

Isabel Maria Soares da Costa Carvalho Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI (2015); Especialista lato sensu em Gramática, Produção e Revisão Textual pela Faculdade Evangélica do Meio Norte-FAEM (2013), Especialista lato sensu em Docência do Ensino Superior pela Universidade

Cândido Mendes - UCAM (2003); graduada em Licenciatura Plena em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí (1997), graduada em Licenciatura Curta em Ciências pela Universidade Federal do Piauí (1982). Professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental no Centro de Ensino Estado de São Paulo – SEDUC- MA, em São Francisco do Maranhão. Tem experiência no ensino superior nas áreas de Linguística, Língua e Literatura.

Ivan Vale de Sousa Mestre em Letras pelo Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (ILLA/UNIFESSPA). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pelo Laboratório de Novas Tecnologias da Universidade Federal Fluminense (LANTE/UFF). Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília (IdA/UnB). Especialista em Docência da Língua Inglesa pela AVM Faculdade Integrada. Licenciado em Letras: Português/ Espanhol e Respectivas Literaturas pela Fundação Universidade do Tocantins. Graduado em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor da Educação Básica na Escola Municipal de Ensino Fundamental Novo Horizonte, em Parauapebas, sudeste do Pará. E-mail: ivan.valle.de.sousa@gmail.com.

José de Ribamar Oliveira Costa Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (1999). Atualmente é professor da Secretaria de Estado de Educação do Pará, professor do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Pará, Professor Pesquisador II do PARFOR/CAPES pela Universidade Federal Rural da Amazônia e da Universidade Federal do Pará, Professor dos Colégios Teorema e Olimpus e Professor do PACTO pela Educação.

Liliane Afonso de Oliveira Mestra em Comunicação, Linguagens e Cultura, pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação da Universidade da Amazônia (UNAMA/2012); Especialista em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (Ipiranga/2015); Graduada em Letras (UNAMA/2009). Professora Titular da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) na área: Letras / LIBRAS, onde atua também na Graduação na área de Língua Portuguesa, Comunicação Oral e Escrita. É Professor-Formador II do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR/CAPES em Pedagogia e Letras-Libras (UFRA). Ministra Cursos, Oficinas, Palestras e Treinamento na área de LIBRAS, Linguagem Verbal (pessoal e empresarial). Integra o Grupo de Pesquisa GEDAI (Grupo de Estudos, Mediações e Discursos com Sociedades Amazônicas) da Universidade Federal do Pará e o Grupo de Pesquisa Mediações, Discursos e Sociedades Amazônicas da Universidade da Amazônia. É autora do livro Discursos da mídia impressa sobre a violência nas escolas públicas: corpo, identidade e regimes de verdade em Belém do Pará. E-mail: liliane_afonso@yahoo.com.br

Luiz Antonio Zancanaro Junior Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade do Vale do Itajaí (2009), graduação em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010) e mestrado e doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013). Atualmente é professor de libras da Prefeitura Municipal de Itajaí e professor do Instituto Cenecista Fayal de Ensino Superior – IFES – Itajaí – Santa Catarina.

Márcio Evaristo Beltrão Doutorando em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT). Possui mestrado em Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal de Mato Grosso (2015), especialização em Linguística Aplicada: Ensino de Línguas, pela Faculdade Araguaia de Goiânia-GO (2013) e em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura de Goiânia-GO (2012); graduação em Letras: Português, Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Jussara (2008) e em Letras Espanhol pela UAB/PARFOR/UFMT, Campus de Rondonópolis-MT (2014). Atualmente, é professor efetivo de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso.

Margarida Maria Silva Miranda Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, com pesquisa desenvolvida na área de concentração de Linguagens e Letramento, com o título: A escrita ortográfica de alunos do 6º ano: a motivação fonológica para os erros produzidos. Possui Pós-Graduação em Linguística pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (2012). É graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Piauí (1990) e graduada em Letras pela Universidade Federal do Piauí (1993). É professora da disciplina Língua Portuguesa desde 2000, do Governo do Estado do Piauí e desde 2004 do Governo do Estado do Maranhão. Atualmente é professora da disciplina Produção Textual no Instituto de Educação Antonino Freire e do Ensino Médio no Centro de Ensino Marechal Artur da Costa e Silva.

Maria Aldetrudes de Araújo Moura Paula Quadros É graduada em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Literatura Africana, pela Universidade Regional do Cariri. Mestre em Letras, pela Universidade Estadual do Piauí. Atua na Rede Estadual de Ensino do Piauí e no Núcleo Brasileiro de Conhecimento Ágora.

Maria Meyre Gomes Nunes Possui Pós-Graduação lato sensu em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Piauí- UESPI (2000); possui

Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI (1999). Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. Desenvolveu a pesquisa na Área de concentração Linguagens e Letramentos, com o título: As representações mentais do aluno do 6º ano acerca das propriedades ortográficas. Atualmente é professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental da rede pública municipal de Teresina-Piauí e do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado Maranhão. Tem experiência no ensino superior na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Língua Latina, Literatura e aquisição da linguagem (LIBRAS).

Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1993), mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (1998) , doutorado em Linguística e Língua Portuguesa - UNESP- Campus de Araraquara (2006) e está cursando Pós -doutorado no Programa de Pós-graduação em Letras na UEMS(Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul)- em Campo Grande -MS. Atualmente é professora na - UNIGRAN - Centro Universitário da Grande Dourados - avaliadora institucional do INEP/MEC. Editora e membro do Conselho Editorial da Revista Virtual InterLetras, pesquisadora do GELLGRAN-Análise do Discurso - (Grupo de Estudos Literários e Linguísticos da UNIGRAN) e pesquisadora do CNPq.

Pamella Soares Rosa Formada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2014) em Licenciatura Letras Português e suas respectivas literaturas. É especialista em Produção e Revisão Textual pelo Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter). Cursa mestrado em Linguística na PUCRS com início em 2016/01. Possui bolsa CAPES a atua nos projetos MBook, da Profa. Dra. Vera Pereira e Lógica da Linguagem Natural, do Prof. Dr. Jorge Campos da Costa. Atualmente, seu foco de pesquisa concentra-se na área da Pragmática inferencial e cognitiva, sob orientação do Prof. Dr. Jorge Campos da Costa. E-mail para contato: pamella.rosa@acad.pucrs.br

Pilar Cordeiro Guimarães Paschoal Mestranda em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e graduada em Letras – Português/Grego pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Também é pós-graduada em Literatura Infantil e Juvenil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, além de possuir Especialização em Língua Portuguesa, no Centro de Estudos de Língua Portuguesa Liceu Literário Português. É Professora concursada do Município do Rio de Janeiro, desde 2015. Desenvolve pesquisas em análise do discurso, argumentação e retórica, ethos enunciativo e linguagem midiática.

Quesler Fagundes Camargos É Professor Assistente I na Universidade Federal de Rondônia, vinculado ao Departamento de Educação Intercultural.

Possui mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e é atualmente aluno no doutorado em Estudos Linguísticos nessa mesma instituição. Atua como pesquisador no Grupo de Estudos em Educação na Amazônia, na linha de pesquisa "Estudos da Linguagem Intercultural". Coordena os projetos de pesquisa "Documentação, descrição e análise das línguas da família Txapakura" e “Descrição e análise das línguas indígenas amazônicas”. É também Coordenador de Área do PIBID-Diversidade, no subprojeto "Linguagens e Códigos". Desenvolve pesquisa em análise e descrição de línguas indígenas brasileiras, com experiência na área de Linguística e com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando nos seguintes temas: análise morfossintática e descrição de línguas indígenas.

Rosalva Dias da Silva Professora Assistente da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutoranda em Educação pela UFPB. Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG (2007). Especialista em Libras pelo Instituto Superior Tupy (2013). Especialista em Educação de Surdos pela UFCG (2003). Graduada em Lic Plena em Pedagogia: Magistério das Séries Iniciais pela UFPB (1999) e em Educação de Excepcionais Deficientes da Audiocomunicação pela UFPB (2001). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: família; escola; ensino aprendizagem, surdez; educação bilíngue; linguagem, inclusão, cultura e identidade surda.

Solange Maria de Barros Possui pós-doutorado no Instituto de Educação - IOE (Universidade de Londres), sob a supervisão de Roy Bhaskar (2012-2013); doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2005). Fez estudos doutorais livres na Universidade de Lancaster (Inglaterra), sob a supervisão de Norman Fairclough (2002-2003). Docente aposentada da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Membro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Suelen Érica Costa da Silva Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG (2013/ Bolsista CAPES/PROSUP- Modalidade II), mestra em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG (2011/ Bolsista CAPES com dedicação exclusiva), especialista em Língua Portuguesa: leitura e produção de textos pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2009), graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais- PUC-MG (2007/ Bolsista Sociedade Mineira de Cultura). Atualmente é professora efetiva do CEFET-MG, unidade Contagem, atuando como docente da disciplina Redação e Estudos Linguísticos.

Viviane Mara Vieira Cardoso Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2016) e graduada em Letras – Português/Literaturas pela mesma universidade (2010). É professora de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, desde 2015. Desenvolve pesquisas em análise do discurso, argumentação e linguagem midiática.